

DOKTORI (PhD) DISSZERTÁCIÓ

Dobos Ágota

**Felnőttképzési módszerek és technikák az
amerikai közszolgálatban – adaptációs esélyek**

2012

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
Dr. Szabolcs Éva, PhD

Dobos Ágota

Felnőttképzési módszerek és technikák az amerikai közszolgálatban – adaptációs esélyek

Témavezető: Dr. Maróti Andor, PhD ny. egyetemi docens

Bíráló Bizottság

Dr. Szabolcs Éva, PhD, habil, egyetemi tanár
Szabóné Dr. Molnár Anna, PhD, egyetemi docens
Dr. Belényesi Emese, PhD, egyetemi docens
Dr. Golnhofer Erzsébet, ny. habil, egyetemi docens
Feketéne Dr. Szakos Éva, PhD, tudományos főmunkatárs
Dr. Horváth M. Tamás, DSc, egyetemi tanár
Dr. Kadocsa László, PhD, főiskolai tanár
Dr. Mikonya György, PhD, habil, egyetemi docens

Budapest

2012

Köszönet

Disszertációm nem készülhetett volna el az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola oktatóitól, munkatársaitól és hallgatótársaimtól kapott sok önzetlen segítség, támogatás és biztatás nélkül. Bár kutatási témám kevésbé kötődött a doktori program stúdiumaihoz, éppen a lehetséges és szinte minden területen fellelhető kapcsolódások felfedezése inspirált az elmélyülésre, hozta el a tanulás örömét, a Kazy pedig a szellemi feltöltődés szigetévé vált számomra.

Köszönettel tartozom Kollégáimnak, Barátaimnak és Munkatársaimnak a Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató és Kutató Központjában, akiknek támogató megértése, bizalma és segítsége folyamatos energiaforrást és megerősítést jelentett az elmúlt négy évben.

A doktori programot Zrinszky László Professzor Úr témavezetésével kezdtem el, sajnos együttműködésünk nem lehetett tartós. Maróti Andor Tanár Úr személyében azonban a legkiválóbb konzulensre találtam, aki bölcs tanácsaival, kritikus észrevételeivel fáradhatatlanul segítette disszertációm formálódását. Hálásan köszönöm mindkettőjüknek!

Felsorolni is nehéz a támogatókat, ismerősöket és barátokat, akik hozzásegítettek, hogy Washington D.C-ben és a Georgia állambeli Athensban megvalósíthassam kutatási programomat.

I am most grateful to the Hungarian American Scholarship Fund; Robert J. O'Neill, Judit Deilinger, Michele Frisby and Lynne Scott, ICMA, Washington D.C.; Marie Danch, Woodrow Wilson House; Mária Cseh, George Washington University; Alan Reddish, Barbara Timmons, Bill Folsom, Richard White and Cardee Kilpatrick (Athens Clarke County Unified Government); Laura Meadows and Gordon Maner (University of Georgia), and Joanna Fowley, my colleague at Corvinus.

És aki a kutatott téma iránti elkötelezettségemet szakértelmével, empátiájával, emberiségével megalapozta, majd pedig az esettanulmány megszervezésében is önzetlen segítséget nyújtott, Kitty Donnan.

Very special thanks to Kitty and Dave Donnan for their support and friendship.

Végül, de nem utolsó sorban családom és barátaink megértése és biztatása, társam és legfőbb kritikusom, Jóska tanácsai és jó meglátásai segítettek túljutni a holtpontokon, hogy újabb és újabb szempontokat mérlegelve sikerüljön a munkát befejeznem. Köszönet érte!

*„Minden mély kútnak tapasztalatja lassú,
sokáig kell várniuk,
míg megtudják, hogy mi esett a mélyökbe.”
(Nietzsche)*

Szonjának és Lillának

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS	11
A témaválasztás indoklása – előzmények	11
A kutatási probléma	12
A kutatás célja, kérdései	13
A kutatás módszerei	16
1. A KUTATÁS ELMÉLETI BEÁGYAZÁSA	19
1.1 Az amerikai közigazgatás és közszolgálat fejlődéstörténetének sajátosságai	19
1.1.1 Közzszolgálat és képzési célrendszerek	19
1.1.2 Az amerikai közszolgálat kialakulása	20
1.1.3 A „progresszív mozgalom” hatása a közigazgatásban	21
1.1.4 A közigazgatás új modellje – Új Közmenedzsment	23
1.2 Az amerikai felnőttképzés fejlődésének specifikus dimenziói – közszolgálati továbbképzések a felnőttképzési palettán	25
1.2.1 A sokféleség gyökerei	25
1.2.2 A felnőttképzési intézményrendszer sajátosságai	27
1.2.3 A közszolgálati továbbképzés a felnőttképzés célrendszerében	28
1.2.4 Szervezeti tudatosság – tanulószervezet a közszolgálatban	32
1.3 Elméleti irányzatok és módszertani implikációik az amerikai felnőttképzésben	34
1.3.1 Bölcsesség és tapasztalat: a liberalizmustól a progresszív irányzatig	36
1.3.2 Teljesítmény és önkiteljesedés: a behaviorizmustól a humanista irányzatig	41
1.3.3 Sémák és konstrukciók: a kognitív tanulásméletektől a konstruktívizmusig	46
1.4 Összegzés	49
2. AZ AMERIKAI KÖZZSZOLGÁLATI TOVÁBBKÉPZÉSI GYAKORLAT VIZSGÁLATA	52
Bevezetés	52
2.1 Továbbképzési gyakorlat a szövetségi közszolgálatban	53
2.1.1 A személyi állomány jellemzői	53
2.1.2 A képzések szabályozása	55
2.1.3 Vezetők képzése	58
2.1.4 Kompetencia alapú képzések	60
2.1.5 Vezetői kompetenciák a közszektorban és a magánszektorban	67
2.2 Továbbképzési gyakorlat a megyei és települési önkormányzati szférában	69
2.2.1 A helyi önkormányzati szint és az ICMA szerepvállalása	69
2.2.2 A citymenedzser foglalkozás és karrierjellemezői	71
2.2.3 Az ICMA szerepe az önkormányzati vezetők továbbképzésében	74
2.2.4 Az ICMA továbbképzési programjainak struktúrája	76
2.2.5 A professzionális önkormányzati vezető kompetenciái	78

2.3 A FEI és az ICMA kurzuskinálatának empirikus vizsgálata.....	82
2.3.1 A vizsgálat célja.....	82
2.3.2 A vizsgált dokumentumok jellemzői.....	82
2.3.3 A vizsgálat kérdései és hipotézisei.....	83
2.3.4 A vizsgálat menete és módszerei.....	84
2.3.5 A vizsgálat eredményei.....	87
2.4 A FEI és az ICMA képzési filozófiája és gyakorlata a vizsgálat tükrében.....	104
2.4.1 Jelenléti képzések.....	107
2.4.2 Tantermen kívüli tanulási tapasztalat.....	112
2.4.3 Web-alapú képzések.....	114
2.4.4 Vizsgálati eredmények a hipotézisek tükrében.....	116
3. KÖZSZOLGÁLATI TOVÁBBKÉPZÉS ATHENS, GA-BAN– ESETTANULMÁNY.....	118
3.1 Az esettanulmány készítésének körülményei és folyamata.....	118
3.1.1 A terepkutatás feltételei.....	118
3.1.2 A terepkutatás célja.....	119
3.1.3 Kutatási kérdések.....	119
3.1.4 Felkészülés.....	120
3.1.5 A vizsgálat módszere.....	123
3.1.6 Adatgyűjtési módszerek.....	126
3.2 Első Elemzési egység: University of Georgia, Carl Vinson Institute of Government (UGA).....	130
3.2.1 Intézményi-szervezeti háttér.....	130
3.2.2 Továbbképzési tevékenység.....	130
3.2.3 A célcsoportok sajátosságai és igényei.....	131
3.2.4 Programfejlesztés és megvalósítás.....	132
3.2.5 Képzési módszerek.....	133
3.2.6 Utánkövetés.....	137
3.3 Második elemzési egység: Athens-Clarke Megye Szervezetfejlesztési Irodájának gyakorlata (OD).....	139
3.3.1 Intézményi-szervezeti háttér.....	139
3.3.2 Az önkormányzat működése – a citymenedzser szerepe.....	140
3.3.3 Továbbképzési tevékenység.....	143
3.3.4 A célcsoport sajátosságai és igényei.....	146
3.3.5 Programfejlesztés és megvalósítás.....	149
3.3.6 Képzési módszerek.....	150
3.3.7 Utánkövetés.....	152
3.4 Az esettanulmány összegző elemzése.....	152
3.4.1 Továbbképzési programok és megvalósításuk.....	152
3.4.2 Vizsgálati eredményeink más amerikai kutatások tükrében.....	156
3.4.3 A tanulási környezet sajátosságai.....	159
3.4.4 A közszolgálati munka sajátosságai.....	161
3.4.5 Vizsgálati eredmények – az esettanulmány kutatási kérdéseinek és hipotézisének tükrében.....	164

4. A TANULÁS MEGTERVEZÉSÉNEK SZAKASZAI A KÖZSZOLGÁLATI TOVÁBBKÉPZÉS AMERIKAI GYAKORLATÁBAN	169
4.1 Az igényfelmérés szerepe a képzések tervezésében.....	170
4.1.1 Az igényfelmérés gyakorlata a vizsgált képzésekben	172
4.1.2 Megjegyzések	173
4.2 Tanulási célok és eredmények	174
4.2.1 Célok és tanulási eredmények az európai és az amerikai gyakorlatban ...	175
4.2.2 Célmeghatározások vizsgálata az ICMA tananyagaiban	176
4.2.3 Következtetések.....	179
4.3 A tréner/facilitátor szerepe az interaktív képzésekben	180
4.3.1 A szerepkör sajátosságai az ICMA képzési gyakorlatában.....	181
4.3.2 A tréner kiválasztása.....	182
4.3.3 A facilitátor jellemzői.....	184
4.3.4 A facilitátor és a facilitáció a felnőttképzésben.....	186
4.3.5 Az egyoldalú kontroll modell és a kölcsönös tanulás modellje a felnőtt képzésben	189
4.3.6 Összegzés	192
4.4 Az esettanulmány, mint oktatási módszer	194
4.4.1 A klasszikus esettanulmány.....	194
4.4.2 Az oktatási célú esettanulmányok sajátosságai	195
4.4.3 Mire alkalmas az esettanulmány?.....	196
4.4.4 Az esettanulmány feldolgozása	197
4.4.5 A módszer előnyei és hátrányai.....	200
4.4.6 Esettanulmányok a közszolgálati képzésben	201
4.5 A kritikus esemény módszer	202
4.5.1 A módszer elméleti háttere	202
4.5.2 Példák a módszer alkalmazására	203
4.6 A legjobb gyakorlatok átvétele – benchmarking	206
4.6.1 A benchmarking jelentése és szerepe.....	206
4.6.2 Benchmarking a közszolgálati továbbképzésben	207
4.7 A képzések eredményességének kérdése.....	210
4.7.1 Az eredményesség mérésének nehézségei	210
4.7.2 Az eredményesség mérésének lehetőségei	212
5. ADAPTÁCIÓS ESÉLYEK	217
5.1 A hipotézisek vizsgálata.....	218
5.1.1 Első hipotézis	218
5.1.2 Második hipotézis.....	221
5.1.3 Harmadik hipotézis.....	224
BIBLIOGRÁFIA	229
RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE	242
ÁBRAJEGYZÉK.....	243
TÁBLÁZATJEGYZÉK	244

BEVEZETÉS

A témaválasztás indoklása – előzmények

A kutatási téma iránti érdeklődésem a gyakorlat során megszerzett többirányú tapasztalat-együttes tudományos feldolgozásának és elemző rendszerezésének igényével merült fel. Az oktatás és képzés módszertani vetülete angol nyelvtanári gyakorlatom során került érdeklődésem középpontjába, amelyet később a felnőttképzésben szerzett tapasztalataim gazdagítottak. Csaknem három évtizedes szakmai pályafutásom közvetlenül a közigazgatási szakemberképzés és továbbképzés területéhez kapcsolódik, ami egyben meghatározta a kutatási téma specifikus irányultságát is.

A kutatást megalapozó felnőttképzési szemléletnek és képzési filozófiának a megismerését 1995-ben a washingtoni székhelyű International City County Management Association, (ICMA)¹ nevű nemzetközi önkormányzati szövetségnél töltött három hónapos szakmai gyakorlat, az azt követő kétéves magyarországi amerikai közigazgatási program keretében elvégzett egyéves trénerképzés, majd a tréneri gyakorlat biztosította. Az amerikai tananyagok fejlesztőivel, tréneireivel és a képzések résztvevőivel folytatott konzultációk során rajzolódtak ki számomra az amerikai gyakorlat sajátosságai és a hazai tradícióktól eltérő megközelítései, amelyek a tananyagok szerkezetétől a továbbképzési gyakorlatban alkalmazott módszereken át az oktatók felkészítéséig a folyamat egészét alapvetően meghatározzák.

Érdeklődésem középpontjába elsősorban e felnőttképzési terület módszertani vetülete került, ami lehetőséget adott az angol nyelvtanári munkám során alkalmazott résztvevő-központú interaktív módszerek felnőttképzési szempontú átgondolására és a közigazgatási szakemberek továbbképzésében való alkalmazására. Ebben az időszakban a gyakorlatorientált interaktív képzési gyakorlat nálunk még újdonságnak számított a közigazgatási továbbképzésben, de ma is főként európai uniós finanszírozású projektekhez kötődően jelenik meg, a benne rejlő lehetőségek pedig továbbra is nagyrészt kiaknázatlanul maradnak. A célcsoportok pozitív visszajelzései, valamint az interaktív kiscsoportos képzéssel kapcsolatos módszertani kihívások motiválták számomra a gyakorlati tapasztalatszerzést és a témában való elméleti elmélyülést.

¹ Az 1914 óta működő Nemzetközi Város és Megye Vezetési Szövetség, az ICMA a közigazgatási szakmában nemzetközileg elismert, önkormányzatokat tömörítő szövetség, amelynek egyik kiemelt tevékenységi területe a tagjai sorába tartozó amerikai közszolgálat szereplőinek szakmai továbbképzése, és ennek teljes körű működtetése a tananyagfejlesztéstől az oktatás megszervezésén át annak kivitelezéséig, amit mára már az egy életen át tartó karriertervezést megalapozó kínálattá fejlesztettek. Forrás: www.icma.org

Tapasztalataim okán kínálkozott az amerikai közszolgálati szakemberek továbbképzési gyakorlatára, a képzésben alkalmazott módszerek elméleti beágyazottságára, gyakorlati működésére és lehetséges hazai adaptációjára irányuló kutatás. Erre 2010 nyarán egy három hónapos kutatói ösztöndíj² keretében ismét az ICMA, Washington D.C. bázisán nyílt lehetőségem. A szakirodalom feldolgozása mellett az autentikus empirikus forrásokból (dokumentumok, tananyagok, interjúk, megfigyelések, szakmai konzultációk) származó eredmények leíró és értelmező elemzése révén törekedtem az amerikai közszolgálati továbbképzések specifikumainak, az amerikai gyakorlatban preferált tanulásszervezési megoldások, az alkalmazott felnőttképzési módszerek és technikák feltárására.

AZ ICMA mint kutatási helyszín előnyeként említhető országos hatásköre és kiterjedt nemzetközi gyakorlata, nagy szakmai presztízse, a helyi önkormányzati menedzsment továbbképzésében nyújtott sokoldalú képzési gyakorlata, publikációs tevékenysége, széles körű szakmai partnerhálózata, a rendelkezésre álló nagyszámú saját kiadású tananyag, oktatási segédanyag és szakmai publikáció, amelyek a személyes tapasztalatokkal együtt fontos forrást jelentettek a kutatás számára. Mivel a tanulmányút a nyári időszakra esett, a képzések részt vevő megfigyelésére az ICMA-ban korlátozottabb volt a lehetőség, ezt azonban ellensúlyozta egy tanulmányút a Georgia állambeli Athensba, ahol egy esettanulmány elkészítésére nyílt lehetőségem.

A kutatási probléma

Az amerikai közigazgatás kialakításában az új tudományterület megalkotói az európaiótól eltérő fogalmi regiszterben gondolkodtak. Elutasították a hierarchia csúcsán álló állam irányító szerepét, és az állam domináns szerepével szemben egy alulról építkező rendszert hoztak létre. Az amerikai közszolgálat személyi állományának egy menedzserszemléletű rendszer kihívásainak kell megfelelnie. (Stillman, 1994, 9.) Következésképpen a közszolgálati feladatellátásban az amerikai és a magyar szakemberek tradicionálisan más megközelítésben találkoznak a problémákkal, és a problémákra adandó válaszok is eltérő szakmai struktúrában jelentkeznek.

Feltételezem, hogy részben ezen a területen kell keresni azokat a válaszokat, amelyek magyarázatul szolgálhatnak az amerikai és a magyar közszolgálati képzési-továbbképzési rendszerekben hagyományosan jelen lévő tartalmi és szemléletbeli különbségekre, illetve a preferált módszerekben tapasztalható eltérésekre. Másképpen kell képezni azt, akitől elsősorban a jogszabályok ismeretét és alkalmazási képességét várjuk el, és másképpen azt, akinek kompetenciái az ismeretek mellett az operatív megvalósításhoz, a problémamegoldáshoz, változáskezeléshez stb. szükséges gyakorlati készségekre is kiterjednek. Vizsgálati eredmények utalnak arra, hogy az amerikai

² HAESF (Hungarian American Enterprise Scholarship Fund)

közférában a vezetők számára meghatározott kompetenciaelvárások nagyfokú átfedést mutatnak a magánszektorban kiemelkedően teljesítő, így a jó gyakorlatot képviselő szervezetek által definiált vezetői kompetenciakövetelményekkel. (McFee et al., 2003; Cox, Gerald és Levin, 2010; Lazenby, 2010.) Az amerikai igényeknek a hazaitól sok tekintetben eltérő szemléletű felnőttképzési, humánerőforrás-fejlesztési megközelítés és gyakorlat felel meg, sajátos intézményi, szervezeti és módszertani keretet biztosítva a közszolgálati továbbképzésekhez.

A magyar közigazgatásban is végbemenő modernizációs folyamatok kapcsán azonban az utóbbi évtizedben egyre nyilvánvalóbban, napjainkban pedig különösen artikulált módon új elvárások fogalmazódnak meg a közigazgatás működésével, a közszféra szervezeteivel és szolgáltatásaival, így a közigazgatási szakemberállomány felkészültségével kapcsolatban. (Kis, 2010, 35–41; 2011, 10–23; Linder, 2010, 1–19, Patyi, 2011, 24–31, Cserny, 2011, 50–66; Koltányi és Kowalik, 2011, 57–66, Belényesi, 2011, 75–89.) E szemléletváltás során a hatékonyabb és eredményesebb munkavégzéshez szükséges kompetenciák előtérbe kerülése egyben elmozdulást is jelez: a jogszabályi ismeretek mellett felértékelődik a korszerű közszolgálat elvárásainak megfelelő szemlélet- és attitűdváltás, valamint a funkcionális irányultságú kompetenciafejlesztés. Az új kihívások háttérében az amerikaihoz hasonló funkcionális célrendszer elemei körvonalazódnak, ennek alapján feltételezem, hogy a nyilvánvaló történelmi-társadalmi és kulturális különbségek ellenére, a hazai közszolgálati továbbképzési gyakorlat közelíthető a szervezeti és egyéni igényekre fókuszáló, gyakorlat-centrikus amerikai képzési stratégiához.

A kutatás célja, kérdései

A kutatás fókuszában az amerikai közszolgálati továbbképzések gyakorlatának, illetve a preferált felnőttképzési módszereknek és technikáknak a megismerése áll, abban az átfogó, elméletileg megragadható komplex célrendszerben artikulálva, amelyben az alkalmazott didaktikai megoldások az amerikai közszolgálatban értelmet nyernek és hatásukat kifejtik. Ennek megfelelően a kutatás célja:

1. a gyakorlati dimenziók elméleti beágyazását szolgáló multidiszciplináris elemző összefoglaló anyag készítése;
2. az egyes kormányzati szintekre jellemző továbbképzési gyakorlat feltárása és vizsgálata olyan kérdéskörök kiemelésével, amelyek segítséget nyújtanak az amerikai közszolgálati továbbképzés sokoldalú megismeréséhez, és elősegítik az legjobb amerikai gyakorlatok hazai adaptációjának átgondolását, valamint javaslatok megfogalmazását;
3. a kutatási eredmények összegző szintéziseként egy olyan elméletileg megalapozott gyakorlat-orientált módszertani anyag elkészítése, amely a közszolgálati specifikumokra fókuszálva segíti elő a gyakorlati megvalósítást.

A. Az empirikus kutatást megalapozó *elméleti kutatás*, szakirodalom-feldolgozás három fő területre irányul, célja az empirikus adatok alapján feltáruló amerikai gyakorlat szélesebb összefüggésekben való értelmezésének megalapozása és elősegítése három kiemelt dimenzióban.

- a) *Közzszolgálati dimenzió.* A közigazgatási rendszer az adott ország történelmi, gazdasági, társadalompolitikai hagyományai és berendezkedése talaján kialakuló összefüggésrendszerbe ágyazódik (Jenei, 2005, 25), ezért az amerikai közzszolgálat személyi állományának továbbképzéséhez kapcsolódó célrendszerek vizsgálatához a szakmai mozgástér kereteit az amerikai közigazgatás és a közzszolgálati rendszer jelöli ki. *Célja:* Az amerikai közzszolgálat, közigazgatás és a közmenedzsment területén a személyi állománnyal szemben támasztott elvárásokat meghatározó összefüggések elemző áttekintése.
- b) *Felnőttképzési intézményi-szervezeti dimenzió.* A közzszolgálati továbbképzés intézményi-szervezeti hátterét jelentő amerikai felnőttképzési rendszer sajátos fejlődési tendenciáinak a célcsoport képzésére fókuszáló elemzése. *Célja:* az amerikai felnőttképzési rendszer speciális szervezeti, intézményi hátterét, feltételrendszerét meghatározó jellemzők feltárása, különös tekintettel a közzszolgálati célcsoport szempontjából releváns humán erőforrás-fejlesztési területre.
- c) *Andragógiai dimenzió.* Az amerikai közzszolgálati célcsoportok továbbképzési gyakorlatát alakító felnőttképzési/andragógiai irányzatok, tanulás-konceptciók és az azokra épülő didaktikai megfontolások beágyazása az amerikai nevelésfilozófia összefüggésrendszerébe. *Célja:* a gyakorlati megvalósítás során kibontakozó képzési filozófia és módszertani gyakorlat a „mit”, „miért” és „hogyan” hátterének elemző feltárására.

B. Az empirikus kutatás két fő területe:

- a) A szövetségi és a megyei/települési kormányzati szintek továbbképzési gyakorlatának bemutatása, valamint a képzési programjainak vizsgálata egy másodelemzés és képzési célú dokumentumok kvantitatív vizsgálata segítségével. A vizsgálat kérdései és hipotézisei azoknak az összefüggéseknek a feltárására irányulnak, amelyek az alkalmazott felnőttképzési gyakorlat három területe – a kompetenciák, a tématerületek és a módszerek között – között állnak fenn.
- b) A megyei és települési kormányzati szint továbbképzési gyakorlatának kvalitatív vizsgálata esettanulmánnyal. A vizsgálat kérdései és hipotézisei a kéthelyszíni esettanulmány keretében a közzszolgálati célcsoportok képzési gyakorlatának feltárására irányulnak, valamint összefüggést keresnek az a) pontban végzett vizsgálat eredményeivel.

C. Összegző fejezetek:

- a) Az empirikus vizsgálatok által feltárt, az amerikai közszolgálati képzési stratégiában tipikusan alkalmazott, a legtöbb amerikai közszolgálati specifikumot megjelenítő és a hazai adaptációs esélyek szempontjából legfontosabbnak vélt *felnoítképzési módszerek és technikák elemző szintézise*.
- b) Az *adaptáció kérdéskörének komparatív vizsgálata* a vonatkozó szakirodalom, dokumentumok, vizsgálati eredmények másodelemzése alapján, valamint javaslatok megfogalmazása az eredményeknek a hazai gyakorlatban való felhasználási lehetőségeire.

Ex post facto hipotézisek

A kutatási területre vonatkozó korábbi ismereteim és tapasztalataim alapján úgy véltem, hogy kutatásom a hazai gyakorlatban is hasznosítható eredményeket hozhat, hogy a lehetséges adaptáció hozzájárulhat a közszolgálati továbbképzési gyakorlat korszerűsítéséhez. A kialakított ex post facto hipotéziseket az adaptációs esélyek mérlegeléséhez a kutatási eredmények ismeretében tudtam felállítani, melyek bizonyítását a disszertáció záró fejezete tartalmazza.

1. Hipotézis – Az a HR-fejlesztési és továbbképzési gyakorlat, amely az amerikai közszolgálatban bevált és a hatékony működés kulcsfontosságú eleme, hasznosítható a magyar gyakorlatban, nincs közöttük áthidalhatatlan távolság.

Alhipotézis:

A magyar közigazgatással szemben támasztott kihívások nem kezelhetők a korábbi bürokratikus beidegződések mentén, új eszközrendszerre, módszerekre, gyakorlat-orientált megközelítésekre van szükség.

2. Hipotézis – Azok a kompetenciák, amelyek az amerikai szakemberek számára fontosak, és amelyek fejlesztése a továbbképzési gyakorlat középpontjában áll, nem térnek el alapvetően a hazai társadalmi szükségletektől és az aktuális szakmai kihívásoktól.

Alhipotézis:

A magyar közigazgatásban a funkcionális hatékonyság és a menedzserszemlélet egyre nagyobb teret kap a hagyományos jogalkalmazói szemlélettel szemben.

3. Hipotézis – Ha a magyar közigazgatási gyakorlat korszerűsítése kapcsán a személyi állomány fejlesztésével kapcsolatban olyan funkcionális elvárások fogalmazódnak meg, amelyek hasonlóak az amerikai gyakorlathoz, akkor a célok elérését szolgáló felnöítképzési módszerek és technikák adaptálásának létjogosultsága van.

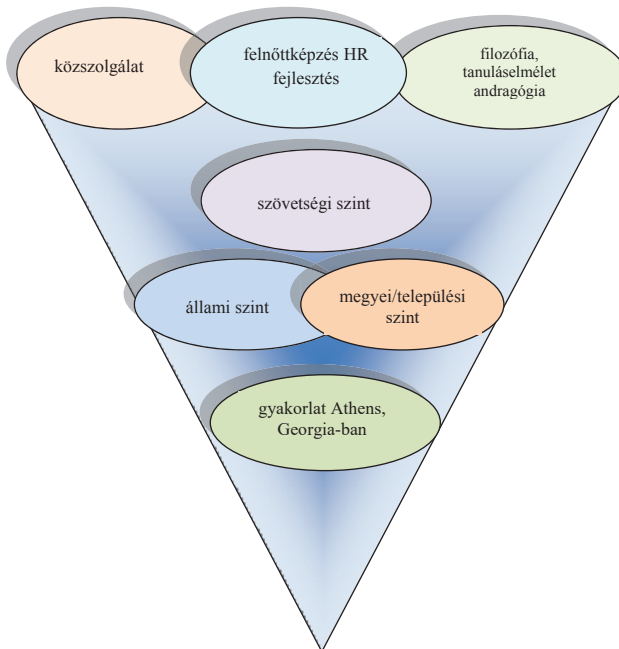
Alhipotézis:

Az új kihívások háttérében az amerikai célrendszerhez hasonló célrendszer elemei körvonalazódnak: a hasonló célok, hasonló képzési módszerek alkalmazási lehetőségét

támasztják alá a magyar közszolgálati továbbképzésben, ezért az amerikai jó gyakorlat adaptációjára reális igény és esély van.

A kutatás módszerei

Az amerikai közszolgálati továbbképzési gyakorlat elemzésére a *tanulási környezet rendszerszemléletű megközelítése* kínálja azt a kellően tág multidiszciplináris keretet, amelyben a sokoldalú hatások a maguk komplexitásában a legjobban megragadhatók. A kutatás fokozatosan fókuszáló és mélyülő jellegét az alábbi ábra szemlélteti.



1. ábra: A kutatás szintjei és dimenziói

A tanulási környezet fogalmát *egyrészt* kitágítom

1. a közigazgatási és közszolgálati dimenzióba ágyazott történelmi, társadalmi, kulturális;
2. a felnőttképzési intézményi-szervezeti;
3. a nevelésfilozófiai, andragógiai feltételrendszerre;

másrészt fokozatosan fókuszálom a kutatást az egyes kormányzati szinteken folyó továbbképzési tevékenység sajátos szervezeti-strukturális jellemzőire, programjaira, tanulásszervezési sajátosságaira, a tananyagokra és segédanyagokra, az alkalmazott

módszerekre és technikákra egészen a képzés közvetlen tárgyi valóságáig. E tényezők összességét tekintem a vizsgálat szempontjából meghatározó tanulási környezetnek, amelybe „a tanulás történelmileg adott és lassabban változó elemei” és a közvetlenül alakítható és a választható tényezők köre egyaránt beletartozik. (Komenczy, 2009, 35.)

A választott megközelítés kapcsán tehát a kutatás kiindulópontját a vizsgált amerikai továbbképzési gyakorlat makrokörnyezetét alkotó *integratív interdiszciplináris keretfeltételek kialakulásának és jellemzőinek elemzése* jelenti a fent említett három dimenzióban, elsősorban a releváns amerikai és hazai szakirodalom feldolgozása révén.

Ezt követi a szövetségi közszolgáltatásban, valamint a megyei és települési szinteken zajló továbbképzési tevékenység komplex bemutatása és az azokat reprezentáló két, országos hatáskörű intézmény gyakorlatának empirikus elemzése.

A vizsgálati eredmények összehasonlító és összegző elemzése után kerül sor az állami, valamint a megyei és települési önkormányzati szint továbbképzési gyakorlatának empirikus vizsgálatára a Georgia állambeli Athensban. Nemcsak elmélyítem a vizsgálatot, de az eredményeket az előző szinthez viszonyítva is értékelem, így segítve elő egy átfogó, az általános gyakorlatot a lehető leginkább közelítő kép kibontását. A tágabb dimenziók felől kiindulva a specifikumok megragadására törekvő, fokozatosan mélyülő és konkretizálódó tematikai megközelítést a kutatásmetodológiai választásokkal is igyekeztem megerősíteni.

A disszertáció a kutatási témából következően alapvetően leíró-tényfeltáró jellegű, amely a vizsgálatokban interpretatív, elemző megközelítéssel bővül, és a jelenségek és folyamatok sokoldalú bemutatására törekszik. Az alkalmazott *vizsgálati stratégia* az elméleti megalapozást szolgáló fejezetekben *deduktív*, az amerikai továbbképzési rendszerek, szervezetek működését, folyamatait bemutató empirikus tényfeltárássra épülő leíró elemzések és az értelmező vizsgálatok esetében pedig a gyakorlati tapasztalatok felől építkezően *induktív*.

A kutatás egyes szakaszaiban a kitűzött céloknak megfelelően *kvantitatív* és *kvalitatív* módszertani megközelítést egyaránt alkalmaztam abból a megfontolásból, hogy az objektív megismerés szándéka – a valóság mélyebb összefüggéseit az adott kontextus erőterében vizsgáló törekvéssel párosulva – gazdagítja a kutatható dimenziókat, és elősegíti a jelenségek sokoldalú megismerését. (Szokolozsky, 2003; Falus, 2004; Szabolcs, 2001, 18-27; Babbie, 2001; Creswell, 2003, 2007; Golnhofer, 2001; Yin, 2009.)

Vélem ezt arra a meggyőződésre alapozva, hogy a kutatásmetodológiai választások háttérében meghúzódó – a tudományos megismerés természetére, a valósághoz való viszonyra, az értékek szerepére és a kutatás céljára vonatkozó – ontológiai, episztemológiai, axiológiai nézetek mentén egymás mellett kezelhetők és nem zárják ki

egymást a *természettudományos*³ és a *hermeneutikai*⁴ vagy *kvantitatív* és *kvalitatív* metodológia alkalmazásával kapcsolatos szempontok. A kutatás során a kvantitatív és a kvalitatív kutatási paradigmák dichotómiája helyett a két megközelítés egymást kiegészítő alkalmazásából származó előnyöket igyekeztem kihasználni. A 20. század második felében végbemenő változások a két alapvető kutatási paradigma mellett a metodológiai pluralizmus és a módszerek együttes alkalmazásának elfogadásához vezettek. (Creswell, 2003, 3–7; Falus, 2004, 10–11; Szabolcs, 2001, 26–27; Golnhofner, 2002, 13; Kohlbacher, 2006; Szokolszky, 2004, 80–82; Creswell, 2007, 4–16.)

Creswell szerint napjainkban a kutatások a két véglet között helyezkednek el, valamelyik paradigmához közelítenek, de a másikat sem zárják ki. (Creswell, 2007, 4.) Az objektív és általánosítható összefüggések keresése, valamint a jelenségek mélyebb rétegeinek megismerését célzó kutatói attitűd együttes alkalmazása biztosította számomra is a kutatott kérdéskörök legkomplexebb megközelítését. (Creswell, 2003, 4; 2007, 15–22; Falus, 2004, 10–12; Szabolcs, 2001, 65–70; Szokolszky, 2003, 92–95; 2004, 77–82.)

Kutatási eredményeimről a disszertáció következő öt fejezetében számolok be.

³ Magyarázó, pozitívista.

⁴ Etnografikus, értelmező, naturalisztikus, posztpozitívista.

1. A KUTATÁS ELMÉLETI BEÁGYAZÁSA

1.1 Az amerikai közigazgatás és közszolgálat fejlődéstörténetének sajátosságai

1.1.1 Közszolgálat és képzési célrendszerek

Mind a szakirodalmi források, mind a kutatási adatok feldolgozása során felmerültek az alkalmazott terminológiák különbözőségéből adódó fordítási nehézségek, ami jelzi, hogy sok tekintetben eltérő szakmai szubkultúrákról van szó, ami természetesen a szaknyelvhasználati sajátosságokban is tükröződik. Ilyen esetekben az eredeti angol szó vagy megnevezés feltüntetése és rövid magyarázat szolgálja az egységes értelmezés elősegítését.

Elsőként a *közszolgálat fogalma* szorul tisztázásra, amely három, jól elkülöníthető jelentéstartalommal is használatos. A közigazgatás-tudomány fogalomhasználata a közszférán belül a *közigazgatás személyi állományát* és a *közigazgatás személyzeti (humánerőforrás, HR) rendszerét* jelentő megközelítéseket preferálja. Míg a magyar szakirodalomban az utóbbi értelmezés jellemző, addig az angolszász szakirodalom mindkét értelmezés kutatásával egyaránt foglalkozik. A harmadik, inkább a köznyelvben használatos értelmezés a közigazgatás tevékenységét elsősorban a *társadalom, a közösség számára nyújtott közszolgáltatások rendszereként* jeleníti meg. (Gajdusчек, 2008, 17–18.)

Célcsoportunk behatárolása szempontjából lényeges tisztázni, hogy milyen szervezeti háttér bázisán értelmezzük a közszolgálat fogalmát, mennyire tágitjuk ki vagy szűkítjük le a közszféra értelmezési keretét. Egységes fogalomhasználatról sem hazai, sem amerikai viszonylatban nem beszélhetünk, a nemzetközi tendenciák a szűkítés irányába mutatnak. Nemzetközi összehasonlításban még a szűkebb magyar értelmezés is viszonylag tágnak mondható, amennyiben a közszolgálat fogalmát a közigazgatás hivatalaiban dolgozók teljes körére használjuk. (Gajdusчек, 2008, 20–21.) Az amerikai szóhasználatban a közszolgálat kiterjed a *civil service* és a *public service* fogalmára is, a kettő között azonban tartalmi különbség van. A *public service* fogalomhasználata a közszolgálat tágabb értelmezésére utal, amely magában foglalja a három hatalmi ágban⁵ foglalkoztatottakat szövetségi, állami és helyi szinten, kivéve a hadsereget, a politikai kinevezetteket és a választott tisztségviselőket, valamint a magyarországi értelemben vett közalkalmazotti réteget is, míg a *civil service* csak a köztisztviselői karra vonatkozik. (Dobos, 2011a, 109–110.) Kutatásunk céljára a *civil service* fogalmát ez utóbbi, szűkebb értelmezési keret alapul véve alkalmazzuk, és *közszolgáltatásként*

⁵ Törvényhozó, végrehajtó és igazságszolgáltatás.

használjuk, majd tovább szűkítjük a vizsgálat számára helyszínt biztosító szervezetek tevékenységi körébe tartozó célcsoportokra szövetségi, állami és helyi szinten.

A közszolgálati továbbképzési célrendszereket determináló lényeges körülmény, hogy a közszolgálat személyi állománya milyen feltételek között nyeri el hivatalát, és a vele szemben támasztott követelményeket hogyan alakítják az adott közszolgálati rendszer sajátosságai. Arról van-e szó, hogy az alkalmazás feltétele szakmai végzettséghez, versenyvizsgákhoz kötött, avagy a politikai lojalitás játssza a főszerepet, és a személyzeti döntésekben teret enged a politika befolyásának. A két pólust hagyományosan a zárt, érdem-, illetve karrierrendszerű közszolgálati modell és a nyílt, ún. zsákmányrendszer testesíti meg, amelyek egyes felfogások, így például a klasszikus magyar szakirodalomra jellemző megközelítés szerint éles ellentétpárokat alkotnak. A karrierrendszerű közszolgálatot tradicionálisan a közigazgatás weberi és wilsoni felfogásával állítják párhuzamba, amelyek a politika és az igazgatás szétválasztását, a politikailag semleges, szakmai érdek alapján kinevezett, gyakran specializált szakértelemmel rendelkező köztisztviselői kart helyezik a középpontba. Az angolszász szakirodalomra általában nem jellemző ez a merev szembeállítás. (Gajduscheck, 2008, 23–25.) Kis Norbert, az „érvek, értékek és értelmes elvek” mentén kialakított egyensúly kialakítására és a kötelezőnek tekintett ellenpontoszással való szakításra hívja fel a figyelmet a magyar közszolgálat folyamatban lévő átalakítási törekvései kapcsán, ami a magyar rendszer nyitottabbá válását eredményezheti. (Kis, 2010, 36.)

1.1.2 Az amerikai közszolgálat kialakulása

Az amerikai közszolgálat történetében az európaival sok esetben éppen ellentétes fejlődési irányok figyelhetők meg. Míg az európai fejlődést kezdetektől fogva az adminisztratív állam hierarchikusan építkező zárt rendszere jellemezte, addig az amerikai modellben a politikai alapon történő szelekció elve érvényesült. Európában a 19. század elejétől jellemzővé vált a politikai semlegességre és az érdemekre épülő közszolgálat, amely átfogó jogi szabályozás keretei között működött, Amerikában pedig éppen ekkor szilárdult meg a zsákmányrendszer. A jövedelmező állásokat a négyévenkénti választásokat követő politikai átrendeződés során a győztes párt hívei között osztották el, gyakran szakértelemtől függetlenül. (Gulyás és Jenei, 2002, 311–312.) William L. Marcy New York-i szenátor elhíresült mondása nyomán – „a győztesé a zsákmány” – nevezik zsákmányrendszernek (spoils system), amely nyitva hagyta a közszolgálati pozíciókat a politika megbízható és elkötelezett támogatói számára.⁶ A rendszer kialakulásának nem volt akadálya, hiszen az ország alkotmánya nem tartalmaz erre vonatkozó szabályozást. A közszolgálat szabályozásában a jog nem játszott az európaihoz hasonló szerepet.

⁶ Forrás: <http://www.u-s-history.com/pages/h326.html>

A közszolgálat amerikai fejlődési modelljében az európaítól alapvetően eltérő tendenciák a társadalomról, az állam szerepéről alkotott nézetekben fellelhető markáns különbségeket tükrözik. A magyarázat az Amerikai Egyesült Államok sajátos történelmi-társadalmi fejlődésében keresendő. Amerika az európai értelemben vett »állam nélkül született«; az amerikai alkotmány nem rendelkezik sem államról, sem államigazgatásról. Megalkotói egyaránt elutasították az állam európai értelmezését, a közigazgatási bürokráciát és a jogi doktrínákat. A szabadság garanciáját nem az erős államhatalom kiépítésében látták, hanem éppen arra törekedtek, hogy megakadályozzák az erős állami hatalom létrejöttét, mivel azt az elnyomó rendszerekkel azonosították. A központilag irányított hierarchikus rendszer kialakulásának gátjaként szolgált az amerikai alkotmányban a fűkek és ellensúlyok hatalmi ágakat átszövő rendszere. (Stillman, 1994, 8.)

A 18–19. században gazdasági felemelkedést hozó nyugati terjeszkedés és extenzív fejlődés a centralizáció helyett az önkormányzás kibontakozását segítette elő, hiszen az emberek már csak a földrajzi távolságok okán sem számíthattak hathatós központi segítségre, a közösségeknek saját kezükbe kellett venniük ügyeik intézését. (Mátrai, 1990, 16–18.) Az alulról szerveződő közösségek a kinevezett hivatalnokokkal szemben a nép által megválasztott vezetőknek szavaztak bizalmat. Az alulról építkezés és a választási rendszer együttesen erősítette a zsákmányrendszer kialakulását és fennmaradását egészen a 19. század végéig. (Gajduscheck, 2008, 42.)

Történelmének első évszázadában az Amerikai Egyesült Államokban egyáltalán nem foglalkoztak a közigazgatással: „A kormányzat funkciói egyszerűek voltak, mert maga az élet volt egyszerű.” (Wilson, 1887.) A polgárháborút követő felgyorsult ipari és technológiai fejlődés, a monopóliumok létrejötte, a spanyol–amerikai háborúban való nemzetközi részvétel fokozódása, az állampolgárok aktivizálódó részvétele a demokratikus kormányzásban felhívta a figyelmet az erős szövetségi kormány szükségességére. Olyan amerikai kormányra volt szükség, amely az igazgatás tudományos elveire épül, és amely meg tud birkózni a gazdasági-társadalmi és politikai környezet változásai közepette felmerülő új kihívásokkal. Az új elvárásoknak a zsákmányrendszer köztisztviselői sem szakmai, sem morális szempontból nem feleltek meg. (Wilson, 1887.)

1.1.3 A „progresszív mozgalom” hatása a közigazgatásban

A megfelelő képzettséget és szaktudást, valamint a stabilitást nélkülöző rendszer alkalmatlansága a 19. század második felében sokasodó és egyre bonyolultabbá váló feladatok színvonalas ellátása kapcsán vált egyértelművé. Ami korábban működőképesnek bizonyult, az a közszolgálati munka minőségének jelentős romlásához, a korrupció elterjedéséhez vezetett, amiből a kiutat az érdemekre és szaktudásra épülő kiválasztási és előmeneteli rendszer, az európai típusú közszolgálat bevezetése kínálta. Ennek fényében volt időszerű, hogy Woodrow Wilson az amerikai alkotmány századik évfordulójára készült tanulmánya, a „The Study of Administration”

(1887) a következő évszázad feladataként az alkotmány működtetését, illetve az ehhez szükséges jó kormányzást jelöli meg, amit az alkotmány fennmaradásának feltételeként aposztrofál. A tanulmány megjelenése időben egybeesik a Pendleton Közzszolgálati Reform Törvénnyel (Pendleton Act, 1883), amely megteremtette az európaihoz hasonló karrierrendszerű közzszolgálat jogi alapjait. Ugyanebben az évben megalakult az Amerikai Egyesült Államok Közzszolgálati Tanácsa⁷ (jogutódja a szövetségi képzésekért is felelős Személyügyi Igazgatási Hivatal⁸), amely szabályozta a közzszolgálati alkalmazás feltételeit, erősítette a szakmai felkészültség szerepét, és csökkentette a politikai befolyást, legalábbis a szövetségi kormányzatban. Bár a törvény eredendően elsősorban a szövetségi alkalmazottakra vonatkozott, idővel állami és helyi szinten is a pályázati rendszer vált általános gyakorlattá az álláshelyek betöltésében. Jogi alapdokumentumnak tekinthető még a Hatch Act (1933), amely tovább erősítette a karrierrendszert azzal, hogy a közzszolgálati alkalmazottakat eltiltotta a politikai szerepvállalástól. (Pious, 1986; 215, 456.)

Wilson számára az európai országok tapasztalata hasznos kiindulópontul szolgált, kritikus távolságtartással utasította el azonban az európai típusú államelméletet. Az elmélettel szemben az amerikai hagyományokat figyelembe vevő gyakorlat követését részesítette előnyben, véleménye szerint „A kozmopolita mit tegyünk-et mindig az amerikai hogyan tegyük-nek kell alárendelni”.⁹ (Wilson, 1887.) Az amerikai közigazgatás-tudomány megteremtői számára a wilsoni public administration „erkölcsi reformizmust” jelentett, az „alkotmányos kormányzás” módszereinek javítását, az intézményi gyakorlatot, a közigazgatás rendszerét – mindezt sajátos amerikai színezetben. (Stillman II., 1992, 282–286.) A századfordulótól kezdődően beszélhetünk hivatásos és szakképzett amerikai közzszolgálatról. (Jenei, 2005, 67.)

A közzszolgálati vezetőkkel szemben támasztott elvárások tekintetében lényeges kérdés, hogy a valóságban miként alakul a bürokrácia és a politika kapcsolata. A vonatkozó elméleti modellek részletezése meghaladja a disszertáció kereteit, de utalni szükséges arra, hogy a zárt és nyílt közzszolgálati modellek elhatárolása csak a közzszolgálat személyzeti rendszerére vonatkozóan releváns. A közpolitikák működtetése során kialakulnak a köztisztviselők és politikusok közti viszony különböző formái, amelyek alapvetően a közzszolgálati és a politikusi karrierutak elszigeteltségében vagy éppen átjárhatóságában különböznek egymástól. (Gajdusчек, 2008, 25–28.) Egyes közzszolgálati pozíciókban, például citymenedzserek esetében, akik amerikai közzszolgálati

⁷ United States Civil Service Commission.

⁸ Office of Personnel Management, (OPM)

⁹ „The cosmopolitan what-to-do must always be commanded by the American how-to-do-it.”
Ford.: Dobos

célcsoportunk magját alkotják, az adminisztráció és a politika közötti hatékony és sikeres együttműködés kulcskérdésnek számít.

1.1.4 A közigazgatás új modellje – Új Közmenedzsment

Kialakulásának az európaihoz viszonyított fáziskésése ellenére az amerikai közigazgatás-elmélet hatása mára világméretűvé vált. A vizsgált kérdések az erőforrások maximális kihasználásától, az információhálózat működésén át, a személyzet kiválasztásáig és képzéséig számos területet ölelnek fel. (Lőrincz, 1997, 9.) Különösen elmondható ez a nemzetközi szinten mozgalommá szélesedő Új Közmenedzsment (New Public Management) irányzatról, amelynek térnyerése a 20. század húszas éveiben, Amerikában indult el, de a globalizáció hatására a kormányok a világ más részein is egyre inkább vállalják a szemléletváltást. A mozgalom a weberi bürokráciamodellel való szakítást hirdeti azon az alapon, hogy az gátolja a hatékony működést, megtűri a gyenge teljesítményt, nem ösztönöz a kreativitásra. A hatékonyságot előtérbe helyező felfogás értelmében a korábban előnyként aposztrofált merev szabályozás akadállyá válik. (Gajdushek, 2008, 43.)

A közfeladatok ellátásának szervezési megközelítése révén a társadalompolitikai kihívásokra újfajta válaszok születtek, a közfeladat-ellátást megalapozó környezet kitágult, a menedzserszemlélet beépült a közszektorba, és a hangsúly egyre inkább a menedzser gyakorlatra helyeződött. A menedzserszemlélet a közszférában a piaci módszerek alkalmazását jelentette a közösségi feladatok ellátásában; a vállalkozói szellem beépítését a nagy ellátó rendszerekbe és a magánszektor bevonását a köz megbízások teljesítésébe. (Horváth M., 2005, 27.) A közmenedzsment egyik lényeges vonása, hogy átfogja a szervezetek működésének egész rendszerét, s a modernizáció programjaként értelmezhető, amely piaci eszközök segítségével oldja fel az állam és a civil társadalom között feszülő ellentétet. A reformok eredményeképpen az állam szerepe átalakul, a civil társadalom az adminisztratív államtól is a hatékonysági szempontok érvényesülését kéri számon. (Coombes, 1997, 13.)

Az USA közszolgálat a üzleti szféra gazdasági és eredményességi kritériumrendszerét alkalmazva törekszik a hatékonyság érvényesítésére. Ebben a felfogásban a közszolgáltatás alapvetően menedzsers feladatként jelenik meg, menedzserszemléletet és -kompetenciákat igénylő olyan szervezeti tevékenységgé válik, amelyhez a jog csak a szükséges keretet biztosítja, más gazdasági tevékenységekhez hasonlóan. (Gulyás és Jenei, 2002, 312.) Salamon a kormányzásban rendelkezésre álló eszközök és módszerek kapcsán megállapítja, hogy a jövőben már az egyszerű menedzsmentkézségek sem lesznek elegendők. A képessé tevésre helyeződik a hangsúly, hiszen a kormány mellett számos más szervezet is mobilizálódik, önállóan, vagy az állammal alakított komplex

partnerségek keretében, így az egymásra utalt szervezetek komplex hálózatait és bonyolult kapcsolatrendszereit kell tudni működtetni. (Salamon, 2002.)

Az elnökök főként a 30-as és az 50-es években próbálkoztak nagyszabású strukturális reformokkal, kevés sikerrel.¹⁰ Mivel, eltérően az európai államoktól, az USA sosem fejlesztett ki egy egységes és erős központi állami apparátust, a 20. században a különböző hivatalok és osztályok egész palettája alakult ki, amelyet az egymást követő reformkísérletek¹¹ csak részben tudtak racionalizálni. A reformokat övező bizalomvesztés és kormányellenes retorika jellemezte azt a politikai környezetet, melyben sor került Carter elnök Közszerzési reformjára, amely a szövetségi közszolgáltatásban létrehozta a felsővezetői (főtisztviselői) szintet, a Senior Executive Service-t – amely vizsgálatunkban az egyik szövetségi közszolgáltatási célcsoportunk lesz –, a teljesítményértékelési és bérezési rendszert, amely a magán- és állami szektor közti jelentős jövedelmkülönbséget igyekezett ellensúlyozni. (Pollit és Bouckaert, 2004, 280-310.) Amerikában erősen decentralizált a kormányzás, több mint 87 000 különböző szintű önkormányzat működik, ami előnyösen hat a kísérletezésre, így az új megoldások, új koncepciók kipróbálására a közszerzésben. A szövetségi kormány a 60-as évektől kezdődően igyekezett átvenni a modern menedzsment módszereket és technikákat. (Janda et al., 1992, 137.; Horváth M., 2005, 71.)

A 80-as évektől kezdve az amerikai közigazgatás elméletét és gyakorlatát egyre inkább az új közmenedzsment-szemlélet határozta meg, ez azonban nem jelentette a kormányzati munka minőségének javulását. Épp ellenkezőleg, tovább csökkent a bizalom a kormány iránt. Az okok a rossz teljesítménytől a korrupcióig terjedtek. (Tapscott, 1996, 159-162.) Az emberek csalódtak a bürokratikus kormányban, amely nem képes a differenciált igényeket kielégíteni, nem tud lépést tartani a magánszféra vállalkozásaival. Osborne és Gaebler a közigazgatás útkeresését elemezve olyan közintézményeket vizionálnak, amelyek kiemelkedő minőségű és személyre szabott szolgáltatásokat nyújtanak az ügyfeleknek. A piacorientált és eredményorientált vállalkozó kormányban látják a kormányzati munka megújulási lehetőségét oly módon, hogy a piaci mechanizmusok a közszerzésben is érvényesüljenek. A vállalkozó kormány „kormányoz, nemcsak evez”, együttműködik a magánszerzéssel, innovatív módszereket alkalmaz, kreatív, üzleti érzékkel igyekszik jövedelmet termelni, díjazza a teljesítményt és az érdemeket. Ugyanakkor elismerik, hogy a kormányzati munka küldetése, ösztönző rendszere eltér az üzleti vállalkozásoktól, ezért a „bürokratikus és vállalkozói viselkedés végletei között” kell megtalálni az adekvát mozgásformát. (Osborne és Gaebler, 1994, 40.)

¹⁰ 1986-ban a Civil Service Simplification Act (Reagen), majd a Personnel System Reinvention és az Omnibus Civil Service Reform Act (Clinton) végződött kudarccal.

¹¹ Brownlow Committee of 1936, Hoover Commission of 1949 and 1955.

2000 után Bush a Reagan által megkezdett utat követte, a versenyelőnyöket állította a középpontba, és célként meghirdette a menedzsment szabadságának (freedom to manage) jelszavát azzal, hogy szövetségi menedzsereket döntési szabadsághoz kell juttatni. A reformok megvalósítása azonban az USA-ban mindig komoly nehézséget jelentett az elnökök számára, egyrészt a Kongresszus beleszólása miatt, másrészt az erős érdekcsoportok miatt. A valós adatoknál gyakran keményebb kritika és a szkeptikus közvélemény a reformtörekvéseket is megnehezíti. (Pollitt és Bouckaert, 2004. 304.)

Megállapítható, hogy az amerikai közszolgálat személyi állományának napjainkban egy menedzszerszemléletű rendszerben kell a növekvő állampolgári elvárásoknak megfelelniük; a velük szemben támasztott kompetenciaelvárások ezért sok tekintetben hasonlóak az üzleti szférához. A célcsoport képzéséhez kapcsolódó felnőttképzési intézményi dimenziót a következő fejezetben elemezzük.

1.2 Az amerikai felnőttképzés fejlődésének specifikus dimenziói – közszolgálati továbbképzések a felnőttképzési palettán

1.2.1 A sokféleség gyökerei

Az USA vonatkozásában nem beszélhetünk sem egységes oktatási, sem pedig egységes felnőttképzési rendszerről. Egységes célt, átfogó definíciót, konkrét nevelésfilozófiai állásfoglalást aligha találunk az amerikai felnőttképzés történetében vagy jelenlegi rendszerében. Az okok egy része, különösen az intézményrendszer szembetűnő tagoltsága, a szövetségi berendezkedésre vezethető vissza. A kormányzati szintek rendkívül tág mozgásteret biztosítanak az 50 állam önálló kezdeményezéseinek, azon belül a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények, köztük iskolák, egyetemek, community college-ok,¹² a köz- és magánszférában működő munkaadói szervezetek, különböző szakmai szövetségek, civilszervezetek, egyházak, börtönök stb. által működtetett felnőttképzési programoknak.¹³

Az intézményrendszerben is leképeződő sokféleség gyökerei az amerikai gazdasági-társadalmi-kulturális fejlődésben keresendők, visszanyúlhatnak egészen a Függetlenségi Nyilatkozatban kifejezett szellemiségig. A jeffersoni és franklini hagyományok által

¹² A community college amerikai innováció, az egész életen át tartó tanulás egyik fő terepe; rendkívül széles spektrumú, rugalmas képzési tevékenységet folytat; felnőttképzési tevékenysége az alapképzéstől a diplomások szakmai továbbképzéséig szinte minden lehetséges területet magában foglal. (Darkenwald és Merriam, 1981, 161–162.)

¹³ Forrás: Alan B. Knox „Trends and Future directions for adult education” című előadása, amely a Felnőttképzés Fejlesztésért Közhasznú Egyesület kerekasztal-beszélgetésén hangzott el 2009. október 2-án.

fémjelzett gondolatvilág tekinthető kiindulópontnak: a politikai és gazdasági demokrácia, amely egyenlő esélyeket és lehetőségeket biztosít minden állampolgár számára. Az amerikai ember gondolatvilágát áthatotta az optimizmus, a „self-made man” tudata, amely azt közvetítette, hogy az amerikai ember egyéni boldogulása attól függ, hogy mennyire tud élni a demokrácia nyújtotta szabadsággal, mindent és bármit elérhet, ha a boldoguláshoz szükséges tudást megszerzi. Az emberek hittek abban, hogy önképzés és önfejlesztés segítségével képesek a jóléthez és társadalmi sikerekhez vezető úton növelni az esélyeiket. (Mátrai, 1990, 15–17.)

Ennek megfelelően az individuális önfejlesztési törekvések erőteljesen jelen vannak a felnőttképzés történetében. Míg a gyarmati időkben a felnőttképzés elsősorban erkölcsi, vallási célokat szolgált (az olvasás elsajátításának elsődleges célja is a Biblia olvasása volt), a súlypontok fokozatosan a társadalmi hasznosság irányába mozdultak el. A tágabb értelemben vett továbbképzés (continuing education) előfutárának az 1727-ben Benjamin Franklin által alapított Junto nevet viselő önfejlesztést célzó szövetség tekinthető. A Junto által szervezett programokban már az állampolgári képzés, a szakmai ismeretek és a tudományos információterjesztés került előtérbe a korábbi vallási orientációval szemben, amely azonban még egyes intézmények gyakorlatában hosszú ideig fennmaradt. (Apps, 1985, 113.)

A polgárháború után a nemzetnek vezetőkre, tanult állampolgárookra volt szüksége; a tanulást egyre inkább a tudomány és a politika ismerete, valamint a napi élettel összefüggő problémákra keresett válaszok motiválták. Elterjedt az állampolgári nevelésnek „amerikanizáció” néven ismertté vált formája, amelynek keretében a bevándorlóknak ingyenesen biztosították az angol mint második nyelv és az amerikai kultúra megismerésének lehetőségét, a felnőtt lakosság minél szélesebb rétegeit bevonva az aktív állampolgári szerepbe. A 19. század végén, a 20. század elején jól illeszkedtek ebbe a felfogásba az iparosodás igényei is, amikor a szakmai készségek felértékelődése jelentette az újabb irányváltást a felnőttkori képzés területén. (Edelson, 1998, id. Dobos, 2010, 16.) Meghatározó tendenciaként említést kell tennünk a 19. század 70-es éveitől a 20. század 50-es éveinek végéig datálódó progresszív oktatási mozgalomról, amely a kormány elsődleges feladatát a szociális és gazdasági problémák megoldásában látta.

Tendenciák a hivatalos amerikai felnőttképzésben

Az American Association of Adult Education nevű szakmai szövetség 1926-ban történő megalapításával hivatalosan is elismertté vált az amerikai felnőttképzés. Az amerikai demokrácia értékeit ekkor már ingyenes közoktatási rendszer közvetítette az ifjúság számára, az iskolarendszerből kiszorult hátrányos helyzetűeknek pedig a felnőttképzés biztosította a második esély iskoláját. A továbbképzés területén a célrendszerek változása figyelhető meg. Míg az I. világháború előtt a felnőtt generáció továbbképzésében főként a hiányosságok pótlására helyeződött a hangsúly, addig a 20. század elején a képzésben elsősorban a társadalmi reform és haladás eszközt látták, és idealizálták a felnőttek képzése révén elérhető jó élet és jó társadalom eszményét, amit

azonban a társadalmi valóság nem igazolt vissza. A 30-as évektől tetten érhető új tendencia már az információkra és azoknak a problémák megoldásában való felhasználására, az egyének intellektuális fejlődésére helyezte a hangsúlyt. A demokráciára nevelés továbbra is napirenden volt, ennek megerősítését célozta a Ford Alapítvány által finanszírozott Great Books Discussion Program az 1950–60-as években, amely az európai klasszikusok megismerésére irányult, és a liberális felnőttképzési hagyományokra építve a kritikai gondolkodást kívánta erősíteni, amit a jogaival élni tudó, a demokrácia javára váló, jó állampolgár alapvető képességének tekintettek. (Elias és Merriam, 2005, 39–43.)

1.2.2 A felnőttképzési intézményrendszer sajátosságai

A felnőttképzés mint sajátos képzési terület a 19. század második felében bekerült a korábban zárt egyetemek világába, amelyek a felnőttképzés-továbbképzés központjává is váltak. Az egyetemek szociális tudatosságtól áthatva nyitották meg kapuikat és vállaltak misziót a társadalmi problémák megoldásában. Először nyilvános előadásokat, majd rövid kurzusokat, illetve kredites ismeretbővítő továbbképzéseket (extension courses) indítottak, amelyeket kihelyezett campusokon (off-campus) szerveztek, ahol az anyaintézmény oktatói tanítottak. Míg ez előbbi rendszer inkább a vidéki városok állami egyetemei körül bontakozott ki – ahol az egyetemi szakemberek szakmai tanácsadóként is fontos tudásforrást jelentettek az állami intézmények számára –, addig a nagyvárosok egyetemei inkább az esti iskolák (colonial evening school) hagyományaira építve a nappali képzés esti megfelelőjét, valamint levelező oktatást működtettek a munka melletti tanulás iránti igényeket elégítve ki. A továbbképzés céljai ebben az időszakban a gyorsan változó világhoz való alkalmazkodás elősegítésére, az új technológiák megismerésére, a kreatív célú tanulás elősegítésére irányultak. (Edelson, 1998, id. Dobos, 2010, 16-17.)

A 60-as évektől a felnőttképzéssel foglalkozó professzionális szervezetek köre jelentősen kibővült, az üzleti szféra mint képzési szolgáltató kiemelt szerephez jutott. A szervezeti háttér differenciálódása a képzési célok diverzifikációját eredményezte, miközben a folyamatosan bővülő célrendszerek is generálták az újabb képző szervezetek piacra lépését. A szakmai továbbképzés (Continuing Professional Education) mint az általános értelemben vett karrierfejlesztés (Career Development Education) is ekkor került be a szóhasználatba. Kezdetben egy szűkebb értelmezés bázisán a diplomás vagy magasan kvalifikált munkavállalók (orvosok, tanárok, ügyvédek stb.) kompetenciáinak és teljesítményének javítását célzó kurzusokat, előadás-sorozatokat, konferenciákat sorolták ebbe a kategóriába. Ezeket gyakran bentlakásos formában rendezték, majd fokozatosan terjesztették ki a szakmai továbbképzés fogalmát az aktív szakemberek tanulására irányuló tevékenységek teljes körére. Egyes államok bizonyos szakemberek számára kötelező továbbképzéseket írtak elő, és hasonló követelményeket támasztottak egyes szakmai szervezetek is a tagsággal szemben. Fokozatosan erősödött a személyes szakmai fejlődést, készségfejlesztést célzó tanulás (Education for Personal Development) szerepe is, amelyben kiemelt helyet

kapott a folyamatos változásokkal való megbirkózást segítő készségek fejlesztése. (Apps, 1985, 116–121.)

A felnőttképzés célrendszerének ártérteleződése következett be a 80-as években, a romló gazdasági körülmények ekkorra már a középosztályt is sújtották. Míg a középosztálybeli nők korábban is részt vettek sikeres reintegrációs programokban, a 80-as évtizedre a tömeges munkanélküliség elérte a kvalifikált középvezetői rétegeket is, így megjelent az átképzés és továbbképzés iránti sürgető igény, amit elsősorban a munkaerőpiacra való visszajutás motivál. Már nem csak a bevándorlóknak vagy más hátrányos helyzetű társadalmi csoportoknak jelentett az amerikanizációs program keretében megszerezhető tudás reményt a boldogulásra. Az amerikai átlagpolgárok széles rétegeinek igényéről volt szó, ami a felnőttképzés ügyét is más megvilágításba helyezte, és elősegítette a felnőttképzésnek és a továbbképzésnek az oktatás fő áramába való belépését. A társadalom szociális érzékenysége folytán a mai napig kiemelt helyet kap az írástudás, az alapkészségek terjesztése, a munkanélküliek képzése és átképzése. (Edelson, 1998, id. Dobos, 2010, 16.)

A munkához és a szakmai karrierhez kapcsolódó képzések iránti igény folyamatosan emelkedik, céljai szolgálatába állítva az információs társadalom teljes eszközrendszerét. A gazdasági válságok idején gyakori leépítések miatt a tanulás a munkaerőpiacra való visszajutás lehetőségét kínálja a munkahelyüket elvesztett embereknek, de a gazdasági fejlődés is növeli a képzések iránti igényt. Míg az első esetben inkább a munkavállaló érdeke, hogy fejlessze kompetenciáit, hogy képes legyen új feladatok ellátására, addig a második esetben a munkaadók töreksenek újabb képzések biztosításával megtartani a munkaerőt. Jellemző, hogy az egyre nagyobb képzési igényeket a munkaadók partnerségek kiépítésével teszik gazdaságosabbá, amely partnerségekbe lépnek be az egyetemek a maguk szaktudásával és attól a bevételtermelő indítástól vagy inkább kényszerszertől vezérelve, amely ma már Amerikában is az egyetemek működésének alapfeltétele lett. (Edelson, 1998, id. Dobos, 2010, 17.)

1.2.3 A közszolgálati továbbképzés a felnőttképzés célrendszerében

A közszolgálati továbbképzéseknek az amerikai felnőttképzésben betöltött szerepe kapcsán szükséges rávilágítani a szakmai képzések és továbbképzések, általában a HR-fejlesztés és a felnőttképzés viszonyában kialakult sajátos helyzetre. Annak ellenére, hogy a munkához kapcsolódó képzések az iparosodás fejlődésével párhuzamosan az amerikai felnőttképzés meghatározó területévé váltak, a felnőttképzés és a HR-fejlesztés viszonyát máig szakmai viták és feszültségek terhelik. A vizsgált közszolgálati terület felnőttképzési elméleti kötődéseit kutatva jutottunk el az amerikai felnőttképzés célrendszerében fellelhető sajátosságokhoz, amelyek rávilágítanak a kapcsolódási pontokra, de jelzik az elhatárolás körvonalait is. A modern amerikai felnőttképzés történetében a célrendszerek definícióinak egyik sarokpontja sokáig az egyén és a társadalom kettősségével kapcsolatos állásfoglalás volt. A kérdés abban állt, hogy a felnőttképzésnek az egyén által preferált fejlődési utat kell-e előtérbe helyeznie, ami az

amerikai individualizmus kultúrájában könnyen igazolást is nyerhet, vagy az egyéni törekvéseket a társadalmi céloknak kell-e alárendelnie, netán létezik-e a kettő között egy átmenet, ahol az érdekek egyensúlyba hozhatók. A klasszikus dilemma visszacseng a felnőttképzés és a HR-fejlesztés körüli vitában, az egyén és a szervezet céljai közötti ellentmondást állítva az elméleti okfejtések középpontjába.

Egyéni és társadalmi dimenzió

A felnőttképzés klasszikusai közül többen – például Lindeman vagy Mezirow – a mérsékelt irányzat híveiként elképzelhetőnek tartották az egyéni és a társadalmi dimenzió összehangolását, de mindkét végletnek szintén voltak jelentős szakmai befolyással bíró képviselői. Knowles azok közé tartozott, akik a felnőttképzés célját leszűkítették az egyéni változásra, míg például Thomas és Beder a felnőttképzés küldetését egyenesen a társadalmi változások generálásában látták. (Merriam és Brockett, 2007, 89–91.) Lindeman 1926-ban elsőként tett kísérletet e két dimenzió közti szakadék áthidalására olyan módon, hogy az egyéni fejlődést, mint rövid távú célt kapcsolta a szélesebb értelemben vett társadalmi törekvésekhez. Értelmezésében a felnőttképzés akkor válik a haladás elősegítőjévé, ha az önfejlesztésre irányuló rövid távú célját össze tudja egyeztetni a társadalmi rend megváltoztatására irányuló hosszú távú politikával. A felnőtt tanulás egységes célját az egyének megváltoztatásában és a változó társadalmi funkciókkal való folyamatos összehangolásban látta. (Lindeman in Merriam és Brockett, 2007, 18.) Nézetének támogatói az egyéni fejlődést a társadalmi változások előfeltételként értelmezték, előtérbe helyezték a tanulás révén az egyén tudásában, készségeiben, attitűdjeiben bekövetkező változásokat. Mezirow is a kettős célrendszert támogatta, felfogása szerint azonban az egyéni célok elsődlegessége mellett a társadalmi változások mindig az egyéni perspektívák transzformációját követik. (Mezirow in Merriam és Brockett, 2007, 91–92.)

A felnőttképzés tipológiája

Tisztázandó kérdés a közszolgálati továbbképzésnek az amerikai felnőttképzéshez való kapcsolódása is. Merriam és Brockett „tartalom-célú” tipológiai elemzése a jellemző felnőttképzési területeket a következők szerint osztotta fel:

1. *liberális műveltség*: ide a bölcsészettudományi, természettudományi és társadalomtudományi ismeretek tartoznak, amelyek különböző egyetemi kurzusokon, speciális programok keretében sajátíthatók el, a cél az általános műveltség megszerzése;
2. *munkához kapcsolódó képzés*, „foglalkozási”, „szakképzési”, „karrierfejlesztési”, „személyes fejlesztési” vagy a „változás elősegítése” címszavak alatt. Ide tartoznak a munkára felkészítő és készségfejlesztő kurzusok, a munkahelyi belső képzések és a menedzsmentképzés, ezek nagy része a HR-fejlesztés körébe tartozik;
3. *a személyes fejlődéshez, interperszonális kapcsolatokhoz, vezetőképzéshez, önmegvalósításhoz kapcsolódó képzés*;

4. *alapkészségek fejlesztése*: írás, olvasás, az iskolarendszerben el nem végzett oktatás befejezése, szellemi fogyatékosok képzése; 5. *állampolgári képzés, társadalmi ismeretek*. (Merriam és Brockett, 2007, 17–20.)

A munka világához három terület is köthető, a 2. közvetlenül, de a 3. és a 4. is szoros kapcsolódást mutat: a vezetőképzés és a munkavállalók alapkészségeinek fejlesztése a modern amerikai felnőttképzés legmeghatározóbb trendjeit jelzik. Rachal szerint a munkahely „a motor, amely megváltoztatja a felnőttképzés jellegét”. (Merriam és Brockett, 2007, 296.) A HR-fejlesztés körébe tartozó képzések tehát ebben a hét szerző tipológiájának szintéziséből készült kategóriarendszerben helyet kaptak a modern amerikai felnőttképzés célrendszerében. Ez a tény a szakmai képzés, a munkahelyi szervezet- és személyes fejlesztés, a karrierfejlesztés hangsúlyos jelenlétét, valamint az intézmények növekvő szerepét igazolja. A HR-fejlesztés azonban nemcsak az üzleti világban és az iparban van jelen, a 70-es évektől egyre erősödő mértékben a szövetségi kormányzatban is megjelenik.

HR-fejlesztés és felnőttképzés

A HR-fejlesztéssel kapcsolatos szakmai fenntartások a régi dilemmát látszanak feleleveníteni: a kritikusok szerint a szervezeti célok árnyékában elvész az egyén érdeke; arra hivatkoznak, hogy a HR gyakorlat fő célja a szervezetek profittermelő képességének javítása, ezért a tanulás elpiacosodik, és elkerülhetetlenül kitermelődnek a társadalmi egyenlőtlenségek. E vélemény képviselői szerint a tendencia az egyén tanulásának háttérbe szorítása és a szervezeti érdekek alá rendelése, amit a HR-fejlesztés humanisztikus álca alá rejt. A HR-menedzsment művelői viszont a szakma marginalizálódását vetik fel, és vitatják a kritikák megalapozottságát, melyek közül néhányat emelünk ki: a HR-szakemberek a kapitalisták szimpatizánsai, etikátlanok, a pavlovi behaviorizmus követői, felszínesek, nem reflektálnak kellőképpen sem gyakorlatra, sem elméletre, sem filozófiára. (Merriam és Brockett, 2007, 298.) A HR-fejlesztés (Knowles és munkatársai szerint) jóval szélesebb, mint a képzés vagy a felnőtt tanulás fogalma, hiszen a felnőtt tanulásának eredményeit és a tanulási folyamatról szóló döntéseket a szervezet szabályai és követelményei határozzák meg. A különbség lényege a kontroll, amelyet a felnőttképzésben az egyén, a HR-menedzsmentben pedig a szervezet gyakorol, de meg is oszthat a dolgozókkal, erősítve bennük a saját tanulásukért érzett felelősséget. A kettő közötti feszültséget az egyéni szükségleteknek a szervezeti célokkal való összehangolásával lehet csökkenteni. A szervezeti teljesítmény javítása, ami a HR-fejlesztés központi törekvése, csak akkor valósul meg, ha közös tervezés és közös ellenőrzés mentén sikerül a tanulókat megnyerni, elkötelezetté tenni a képzés mellett, ehhez pedig informálni kell őket a tanulás megszervezéséről, a tematikáról és arról, hogy miért fontos ez számukra. (Knowles et al., 1998, 115–133.)

Más dimenzióból közelítve szükséges megjegyezni, hogy az amerikai gyakorlat a HR-fejlesztés körébe sorolja például a mentorálást, a coachingot, a rotációt vagy a gyakornoki megbízásokat. Ezek hosszabb vagy rövidebb képzési programokhoz kapcsolódnak, személyre szabott tanulást biztosítva, vagy szervezetfejlesztési célok,

például átszervezés, változáskezelés kapcsán önálló módszerekként alkalmazzák őket, kitágítva ezzel a hagyományos értelemben vett továbbképzés kategóriáját. Külön említést kell tennünk a vezetőképzésről (Management Education and Development; Leadership Development), amely a felnőttképzésen belül egyedi fejlődési utat járt be, szorosan kapcsolódik a menedzsmenttudomány fejlődéséhez és az HR-menedzsmentszemlélet térnyeréséhez a szervezetekben, mind a magán-, mind pedig a közszférában.

Fogalomhasználat

Ebben az összefüggésben a képzést (training), oktatást (education) és a fejlesztést (development) sok esetben még a szakmai kommunikációban is következtetlenül alkalmazzák. A három fogalom az HR-fejlesztés szemszögéből a következő jellemzők mentén határolható el:

Képzés (training): „Azokat a tevékenységeket jelenti, amelyeket az emberek munkahelyi teljesítményének javítására terveznek abban a munkakörben, ahol az alkalmazott dolgozik, vagy amelynek ellátására felveszik.”

Oktatás (education): olyan emberierőforrás-tevékenység, „amelynek célja az alkalmazott teljes körű kompetenciafejlesztése, egy meghatározott területen és a jelenlegi munkakörén túl is”.

Fejlesztés (development): „...az alkalmazott felkészítését jelenti, hogy képes legyen együtt mozdulni a szervezettel, ahogy az fejlődik, változik, növekszik”. (Nadler, 1970, id. Laird, 2003, 14.)

Ide sorolható még a *szakmai fejlesztést* (professional development) is, amely elsősorban a szakmai karrierpályán való feljebbjutás érdekében végzett személyes tudás- és készségfejlesztést jelent az élethosszig tartó tanulás keretében. Korábban utaltunk a terminológia fordításából származó nehézségekre, a *képzés/továbbképzés-szakmai-fejlesztés* tipikusan ilyen. Az amerikai szóhasználatban a „továbbképzés” értelmében a legáltalánosabb fogalom a *continuing education* vagy a *continuing training*, amely lehet formális vagy non-formális, az elnevezés a tanulás felnőttkori folytatására utal, és gyűjtőfogalomként használatos a felnőttképzés egész területére. Kaphat jelzőt, mint „general continuing education”, amely a továbbképzés általános formájaként a felnőttképzés (adult education) értelmében is elfogadott, vagy a „professional” jelző utal a szakmai jellegre. A közszolgálati terület gyakorlatában a személyzeti állomány továbbképzésére a *training* szót gyűjtőfogalomként is szokták alkalmazni. Például a vizsgálatunkban szereplő egyetemi önkormányzati továbbképző központ¹⁴ a közszolgálati célcsoportnak szánt önkormányzati képzéseket „Local Government Training” címmel hirdeti, „professional development” lehetőséget, vagyis tudás- és

¹⁴ Carl Vinson Institute of Government, University of Georgia, <http://www.cviog.uga.edu/localtraining>

készségfejlesztést ígérve, különböző vezetőképző programok, workshopok, on-line képzések, képesítést adó tanfolyamok, bizottságok számára tartott speciális képzések, coaching stb. keretében. A dolgozatban vizsgált képzési gyakorlat a non-formális továbbképzés és vezetőképzés körébe tartozik, amely az adott pozícióban vagy vezetői szinten végzett munka hatékonyságát, illetve a karrierpályán való előrejutást szolgálja.

1.2.4 Szervezeti tudatosság – tanulószervezet a közszolgálatban

A közszolgálati szervezetekben is az egyén fejlesztését a szervezeti célokkal összhangban végzik, a kettő között szoros a kapcsolat: az emberek fejlődnek, mert a szervezet fejlődik, és a szervezet fejlődik, mert az emberek képzettsége új dimenziókra is kiterjed. A szervezettefejlesztés (Organizational Development, OD) az 1970-es években vált népszerűvé, a HR-fejlesztés pedig összekapcsolódott a szervezet-fejlesztéssel, és az évtized végére széles körben elterjedt a képzések kompetencia alapú megközelítése. Az emberi tőkébe való befektetés a szervezeti célok megvalósítása szempontjából alapvető jelentőségű kérdéssé vált. (Laird, 2003, 13–18; Tapscott, 1996, 197-215.) A szervezeti tanulás vagy tanulószervezetté válás egyes vélemények szerint a versenyelőny egyik legfontosabb forrása, míg mások idealiztikusnak, megvalósíthatatlannak, az egyéni érdekekkel összeegyeztethetetlennek tartják. (Ujhelyi, 2004. 67–72.) Nem célunk a szervezeti tanulóhoz és a tanulószervezethez kapcsolódó nézetek részletes elemzése, a tanulószervezet lényegének megragadására törekvő megközelítésekre való utalás a HR-menedzsment előtt álló kihívások komplexitását hivatott érzékeltetni. A gazdasági válságok közepette szükségessé váló szerkezeti átalakítások a közsféra szervezeteit is erőteljesen sújtják, miközben meg kell felelniük a növekvő állampolgári elvárásoknak is.

A szervezet versenyelőnye a folyamatos tanulásból származik, ami egyéni és egyben kollektív is. Az embereknek meg kell tanulniuk másképpen gondolkodni, nyitottnak lenni, meg kell ismerniük a szervezet működését, és a közösen kialakított stratégia megvalósításán közösen kell munkálkodniuk. (Senge, 1990.) Argyris szerint a szervezetben ki kell alakítani az emberek elkötelezettségét, hogy keressék a folyamatok mögöttes mozgatóit, az alkalmazott módszerek és eljárások okait, tegyék a munkahelyi viszonyrendszereket és folyamatokat átláthatóvá. Nemcsak az a feladatuk azonban, hogy kritizálják a hibákat, hanem részt is kell vállalniuk a hibák kijavításában, egyénileg is felelősséget kell érezniük a szervezet működéséért. A szerző különbséget tesz az ún. „egyhurkos” (single-loop) és „kéthurkos” (double-loop) tanulás között. Míg az „egyhurkos” tanulás esetében a változások nem érintik a probléma mögött meghúzódó mélyebb összefüggések, értékek és elvek új alapokra helyezését, az értékek változására is ható „kéthurkos” tanulás sokkal kockázatosabb vállalkozás, mivel a hibák feltárását is vállalni kell, ami viszont arra készíteti az embereket, hogy gondolják át saját viselkedésüket is. A „kéthurkos” tanulás olyan komplex folyamat, amelyben a hibák felismeréséhez és kijavításához nemcsak a szokásos rutinmegoldások alkalmazása révén jutunk el, hanem ezeket meghaladva, a rendszerből kilépve, új szemlélettel közelítünk a

problémához, megkérdőjelezzük azt, ami rosszul működik. (Argyris, 1977, 121-124; Bakacsi, 2010.)

Szervezeti tanulás és tudásmunka

A munkavállalók úgy tudják a leginkább elősegíteni a szervezet egészének tanulását, ha a munkavégzés során reflektíven viszonyulnak ahhoz, ahogy az adott folyamatok zajlanak, ha mernek kritizálni, merik megkérdőjelezni a rutinokat. (Schön, 1991.) Ehhez a kritikát elősegítő és elfogadó szervezeti kultúrára van szükség. „A szervezeti változások talaján megjelent a »tudásmunka« fogalma, amelybe a magasan kvalifikált, intellektuálisan színvonalas, kreativitásra ösztönző önálló feladatmegoldás és a jól végzett munka öröme éppúgy beletartozik, mint a méltányos javadalmazás és a karrierlehetőség. Kiemelt szerepe van a tanulásnak, a munkahely által finanszírozott oktatási-képzési lehetőségek biztosításának. A londoni székhelyű Work Foundation által végzett felmérés eredményei alapján Európában a skandináv országok kerültek az élre. Ott 2007-ben már minden második munkavállaló tudásmunkás volt, az EU-ban ez az arány akkor 37% volt, Dél-Európában 30% alatt maradt. (Rudinger és McVerry, 2007.) Mindezek fényében a fejlődési tendenciát jelző üzenete lehet annak a felmérésnek, amely szerint az amerikai közsférában a dolgozók csaknem 70%-a már 2002-ben a tudásmunkások körébe tartozott.” (Freyss, 2002, id. Belényesi és Dobos, 2010, 19.)

Az oktatás, tágabb értelemben véve a tanulás és a munka, valamint a tanulás és a fogyasztóként megélt napi élet kapcsolatának átgondolását veti fel Don Tapscott. Ennek kapcsán a szerző hat lényeges területet emel ki:

1. A munka és a tanulás egyre inkább azonossá válnak. Korábban az egyes szakmák gyakorlásához szükséges alapkompenciák viszonylag stabilak voltak, napjainkban a tanulási komponens jelentősége felértékelődik.
2. A tanulás egy életen át tartó kihívás: a tanulás és munka szakaszai átrendeződnek.
3. A tanulás kikerül az iskolák és az egyetemek hatóköréből. A tudásmunkások egyben tudásfogyasztók is lesznek, meg kell tervezniük saját tanulásukat, amelyben a különböző tanulási formák – formális, informális, non-formális – egyaránt szerepelnek, a munkahelyi képességek túlsúlya jellemző.
4. Egyes oktatási intézmények nagy erőfeszítéseket tesznek, hogy visszanyerjék korábbi szerepüket, de a haladás lassú: az üzleti szférában gyorsabban kellett reagálni a változó képzési igényekre, így az egyetemek sok szempontból lépéshátrányban vannak.
5. Tanulószervezet megteremtéséhez szervezeti tudatosságra van szükség.
6. Az új média átalakíthatja az oktatást, megteremtve a digitális gazdaság munkára és tanulásra épülő infrastruktúráját. (Tapscott, 1996, 197-207.)

A némiképpen túlzottnak és nehezen teljesíthetőnek tűnő követelmények a szervezettől és a dolgozókkal szemben nem kis kihívást jelentenek a közszolgálati továbbképzés és vezetőképzés számára is: miként lehet megfelelni a szervezeti igényeknek és az egyéni elvárásoknak; hogyan biztosítható az egyes szakterületeken megkívánt kompetenciák

megszerzése és a nagy tudásigényű munkahelyeken a folyamatos szakmai képzés és fejlesztés.

Megállapítható, hogy közszolgálati továbbképzés a HR-fejlesztés specifikus területét alkotja, elhatárolása indokolt mind az általános felnőttképzés, mind az üzleti szféra képzéseitől. A közszféra szervezetei is tanuló szervezetek, melyekben felértékelődik a szervezeti tanulás, az egyéni és szervezeti célok összehangolása és a tudásmunka. A következő fejezetben elemezzük azokat a tanulásméleti és hozzájuk kapcsolódó felnőttképzési irányzatokat, amelyek hatással voltak/vannak a közszolgálati továbbképzések és vezetőképzések módszertani dimenziójának kialakulásához.

1.3 Elméleti irányzatok és módszertani implikációik az amerikai felnőttképzésben

Mint az előzőekben látható, sokoldalú társadalmi-gazdasági és szociokulturális tényezők alakítják ki a szakmai feladatellátás követelményeit és a köz szolgálatában végzett munka hivatásaitikai elvárásrendszerét, amely kijelöli a személyi állomány továbbképzésének tartalmi kereteit. A továbbképzési gyakorlat megismeréséhez kiindulópontként számunkra a hazai hagyományoktól eltérő amerikai felnőttképzési módszertani kultúra szolgált, melybe résztvevőként, megfigyelőként, trénerként bebocsátást nyerni kihívásokkal, reflexiókkal és önreflexiókkal kísért egy életen át tartó tanulási folyamatnak bizonyult. Az új megközelítések, módszertani alternatívák megismerése és kipróbálása egyre inkább azon meggyőződésünket erősítette, hogy a lényegi összefüggésekhez a gyakorlat háttérben meghúzódó elméleti összefüggések (képzési filozófiák, ismeretelméletek, tanulásméletek) és értékválasztások motívumainak a feltárásával juthatunk közelebb, még ha azok a gyakorlatban explicit módon nem jelennek is mindig meg.

Az elmélet és gyakorlat viszonyát kölcsönhatásként tételezzük, amelyben az elmélet a gyakorlat számára hasznosítható információkat, igazodási pontokat jelent és segíti a gyakorlat reflektív elemzését, ami egyéni szinten eredményezheti akár az elméleti megfontolások, akár a korábbi gyakorlat átértékelését és a szükségesnek tartott változások megtételét. Úgy véljük, hogy a megalapozott választásokhoz és az értő alkalmazáshoz az okoknak és a „miérteknek” a feltárása szükséges, mivel a különböző filozófiai, pszichológiai, nevelésméleti nézetrendszerek a tanulásról, a felnőtt tanulóról, a képzés céljáról, a tantervről, a tanuló és a tanár szerepéről, valamint a tágabb értelemben vett teljes oktatási/tanulási folyamatról az adott korszak felnőttképzési/andragógiai gyakorlatának legfőbb alakító tényezői. Más megfogalmazásban: az egyes korszakokban – a divatos interdiszciplináris elméleti irányzatok függvényében – különböző módszertani paradigmák válnak népszerűvé. Különösen fontos a gyakorlati dimenziókra ható tényezők vizsgálata egy kontinenseken átívelő komparatív relációban, amikor számolnunk kell az eltérő történelmi, társadalmi-kulturális összefüggésrendszerrel, amelyben a konvergens elemek mellett feltételezhetően nagy számban fordulnak elő a divergenciát erősítő jelenségek is. (Maróti, 2010, 7.)

Az andragógiai-didaktikai sajátosságok filozófiai és tanulásméleti beágyazását bemutató (34-35.) összefoglaló táblázat jelentős mértékben J. Elias és S. Merriam (2005) a felnőttképzés filozófiai alapjaival foglalkozó művére épül, melyet további források alapján adaptáltunk és kiegészítettünk. Az amerikai felnőttképzési gyakorlat, különösen a közszolgálati dimenzió szempontjából jelentős irányzatok alapvető jellemzőit vesszük számba; egymásutánjuk többé-kevésbé fejlődéstörténeti szakaszolást is jelent.

Metateóriáknak tekintjük őket, amelyek interdiszciplináris részelméletek integrálásából jöttek létre, és meghatározták az adott korszak nézetrendszerét és andragógiai módszertani hatásrendszerét. (Laird, 2003, 126.) Az egyes irányzatokat az amerikai gyakorlat szemszögéből elemezzük, olyan mélységben, amely lehetővé teszi az elméletekre épülő módszertani paradigmák lényegének megragadását.¹⁵

Nahalka István a különböző tanulásméletek közötti distinkció rendező elveként a környezettel való kapcsolat és a változáshoz való viszony kettősét javasolja. Ezt a következő gondolatban fejt ki: „Az egyes pszichológiai elméletrendszerek tanulásfelfogásukat illetően elsősorban abban különböznek egymástól, hogy a környezettel való kapcsolatnak milyen szerepet szánnak, egyáltalán mire redukálják a releváns környezetet, ha redukálják, hogyan képzelik el magát a változás folyamatát, s miben látják a változás lényegét.

A pedagógiai elméletrendszerek (paradigmák) pedig abban különbözhetnek egymástól, hogy egyáltalán melyik pszichológiai tanulásfogalmat választják, s hogy egy magasabb szinten, vagyis a pedagógiai jelentőséggel bíró emberi integrációkban milyen folyamatokat tartanak fontosnak, a spontán folyamatokat hogyan értékeli, s a tanulási környezetek közül melyiket milyennek tartják a tanulás eredményessége szempontjából.” (Nahalka, 1997 (I), 27.) A változás és a felnőttoktatás kapcsolatára utal Maróti Andor is, amikor megállapítja: „A változtatást [...] csak olyan emberek képesek megvalósítani, akik megértik, mit miért kell tenni, és ők maguk is hajlandók megváltozni.” (Maróti, 2010, 91–92.)

A változás nemcsak a jelenkor embere számára hordoz komoly kihívásokat, de kulcsszóként vonul végig az egyes korszakok filozófiai, andragógiai célrendszerén is, legfeljebb a hangsúlyok és a konkrét célok módosulnak: alapvető gazdasági, politikai, társadalmi változások, viselkedésváltozások kerülnek középpontba, úgy is, mint amelyek katalizálása a felnőttoktatás küldetése vagy betöltendő funkciója. Az újitásra, jobbitásra való törekvéssel szemben azonban visszahúzó erőként ott van a jól beválthoz való ragaszkodás, és az újtól, a vele járó kockázatoktól való félelem, ami a paradigmaváltások jellemző kísérője is, egyéni és társadalmi szinten egyaránt. (Maróti, 2010, 91.)

¹⁵ Elias és Merriam (2005) a liberális, progresszív, behaviorista, humanisztikus, radikális irányzatokról.

Az egyes irányzatok, tanulásfelfogások elemzése során a fejlődés dinamikáját a filozófiai és pszichológiai irányzatokkal együtt mozgó, a környezet szerepét különféle módon értelmező és érvényesítő felnőttképzési-módszertani paradigmák változásában igyekszünk nyomon követni a liberális irányzattól a konstruktivizmusig.

1.3.1 Bölcsesség és tapasztalat: a liberalizmustól a progresszív irányzatig

Az Amerikai Egyesült Államok oktatási és felnőttképzési gyakorlatában a 19. század közepéig az ókori görög klasszikus hagyományokhoz visszanyúló liberális irányzat uralkodott, melyet később az aktuális társadalmi kihívásokra adekvátabb válaszokat adó irányzatok váltottak fel. A liberális tradíciók, az általános műveltség fontosságának hangsúlyozása azonban egy évszázad múltán is rendre visszatérő törekvés maradt a pragmatista haszonelvűséget hirdető nézetekkel szemben. A liberális felfogás szerint az oktatás az egyén általános műveltségének, intellektuális képességének a fejlesztése, amely magában foglalja az információk tudássá, sőt bölcsességgé érlelésének folyamatát is. Nem elégzik meg a tények megismerésével, az elvek megértéséhez, a helyzetek elemzéséhez és a tanultak szintéziséhez kell eljutni.

A műveltség fokmérője az elméleti és gyakorlati bölcsesség szintjének elérése, amihez az elmélyülést biztosító szabadságra és reflektív képességre van szükség. A tanulás egyben sajátos életformát is jelent, amelyben a folyamatos tanulás mint hosszú távú cél jelenik meg, e tekintetben az egész életen át tartó tanulás, sőt tágabb értelemben a „tanuló társadalom” előfutárának is tekinthető. A spekulatív bölcsesség kapuja azonban csak a társadalom szűkebb elitje, a művészek, filozófusok, tudósok, költők számára nyílik meg, ők azok, akik képesek tudásukat új elméleti területekre is transzformálni. A praktikus bölcsesség, a tanultak alkalmazási képessége a napi életben való jobb eligazodás okán legitimitást nyer, a társadalomnak a cselekvés embereire is szüksége van, a tanulásnak azonban a liberalizmus nem szán társadalomformáló szerepet, az intellektuális elmélyülés hangsúlyozása inkább a tanulásnak az egyén életében betöltött szerepét hangsúlyozza.

A résztvevő számára a liberális felnőttképzés a filozófiai művek, a klasszikus és kortárs irodalom és a művészetek kritikai tanulmányozását ajánlja, ami – élettapasztalattal párosulva – vezethet el a kulturális örökség értékeinek megismeréséhez. A tanulócsoporthoz és az oktató által vezetett irodalmi viták (például a Great Books Program), az előadásokhoz hasonlóan, tekintélyelvű tanári irányítással zajlanak, a résztvevői aktivitást biztosító módszerek éppen a tekintély megőrzése okán nemkívánatosak. Ellentmondás látszik a liberalizmus elvei és andragógiai gyakorlata között, hiszen a direktív módszerek éppen a tanulás szabadságát korlátozzák, úgy próbálják kreativitásra és a tanultak alkalmazási képességére megtanítani a résztvevőket, hogy közben kizárják a tapasztalatszerzést a tanulási folyamatból, legalábbis annak formális változatából.

	LIBERÁLIS	PROGRESSZÍV	BEHAVIORISTA
CÉL(OK)	sokoldalú intellektuális fejlesztés, a legszélesebb értelemben vett műveltség és bölcsesség elérése: intellektuális, morális, spirituális/vallási, esztétikai	a társadalmi jólét, társadalmi változások elősegítése; a társadalom és a kultúra fejlesztése, az egyén társadalmi hatékonyságának javítása; gyakorlati tudás és problémamegoldó készségek fejlesztése	készségfejlesztés és a megkívánt irányú viselkedésváltozás; a sztemderdeknek és a társadalmi elvárásoknak való megfelelés
TANULÓ	„renezánsz ember”; tudásszomj jellemzi, egy életen át tanul; fogalmi, elméleti megértésre törekszik	a tanuló szükségletei, érdeklődése, tapasztalatai a tanulás kulcselemei; a tehetség felszabadítása; az emberek az oktatás révén korlátlanul fejleszthetők	aktív részvétel, az új viselkedés gyakorlása, visszajelzések fogadása, erős környezeti hatás a tanulás során
TANÁR	széles körű, kivételes intellektuális érdeklődés; tekintélyének forrása a bölcsessége és tárgyi tudása; tanári irányító szere	szervező, csoportvezető, segítő; irányítja a tanulást oktatási célú szituációkon keresztül; ösztönöz, kezdeményez, kontrollálja és értékeli a tanulási folyamatot	központi szerepet tölt be: menedzsel, ellenőriz, kontrollál, értékeli; a várt válaszokat stimuláló környezetet alakít ki
KULCSFOGALMAK	szabadon választható művészetek; tanuláshoz szentelt élet; racionális, intellektuális, általános igazságokat kereső és átfogó oktatás; tradicionális tudás, klasszikus műveltség; élettapasztalat és szabadidő; filozófia, irodalom, művészetek elsődlegessége és kritikai elemzése; az elméleti tudás alkalmazható az egyes gyakorlati szituációkban	a pragmatizmus mint nevelésfilozófia; az oktatás értelmezésének kitágítása, központban a tanuló és igényei; a tanár és tanuló közötti megváltozott kapcsolat; problémamegoldás; tapasztalatra épülő tanulás; demokratikus ideálok; pragmatikus tudás; igényfelmérés; társadalmi felelősség; élethosszig tartó tanulás	a tanulás kapcsolatok kiépítése; környezeti stimulusok, viselkedési célok; viselkedésformálás; sztemderdek; kompetencia alapú oktatás; próbálkozás és hiba, visszajelzés, megerősítés, jutalmazás; készségfejlesztés és gyakorlati képzés
MÓDSZEREK	előadás, dialektikus intuitív, introspektív folyamat; dialógus, tanulócsoprtok; elmélkedés; klasszikusok kritikai olvasása és megvitatása; a módszernek a tanár vezető szerepét kell biztosítania	tapasztalati módszerek; problémamegoldás; aktív tevékenységek, integrált tanterv; projekt módszer; a tanulás elősegítése	programozott oktatás, tanulási szerződés, személyre szabott oktatás, számítógéppel segített oktatás, kritériumok szerinti tesztelés, viselkedésformáló technikák, munkahelyi készség- és kompetenciafejlesztő tréning
TANULÁSELMÉLETI SZAKEMBEREK/ISKOLÁK GYAKORLATOK ÉS	Szókratész, Arisztotelész, Platón, Rousseau, Houle, Adler, Great Books Society (Nagy Könyvek Társaság), Center for the Study of Liberal Education (Liberalis Oktatási Központ), Chautauqua	Spencer, James, Dewey, Bergevin, Benne, Blakely, Lindeman, amerikanizációs, állampolgári oktatás; közösségi oktatás, az egyetemeken megnyitása a felnőttképzés előtt, esti tanfolyamok	Thorndike, Pavlov, Watson, Hull, Tolman, Skinner, Keller, Tyler, szakképzés, katonai képzés, munkahelyi készségfejlesztő tréningek

KOGNITÍV	HUMANISZTIKUS	RADIKÁLIS/KRITIKAI	KONSTRUKTIVISTA
a tanulási képesség és a szükséges készségek fejlesztése a belső mentális folyamatok	személyes fejlődés, önmegvalósítás elősegítése; képességek fejlesztése; a teljes személyiség fejlesztése	alapvető társadalmi, politikai, gazdasági változás előidézése az oktatás révén	a valóságról alkotott tudás belső konstruálásának elősegítése
a tanulás maga jutalomértékű, önjuttalmazás; a tanuló aktív résztvevő az ismeretszerzés folyamatában	erős belső motiváció, önirányított, saját tanulásért vállalt felelősség; változásra nyitott, autonóm személyiség	a tanárral egyenrangú partner; autonóm; az emberek alakítják a történelmet és a kultúrát azzal, hogy reflektálnak a valóságra és változtatni akarnak a sorsukon	a tanuló aktív részvétele, felelőssége a tudás konstruálásában, amely előzetes tudásra, tapasztalatra épül, interakcióban formálódik, és szituatív kontextusokhoz kötődik
forrásszemély, nem tekintély; strukturalja a tanulási tevékenység tartalmát; önálló átgondolásra serkent; pedagógiai módszereit a tanuló életkori sajátosságaihoz igazítja	a tanuló és a tanár közötti jó viszony, empátia; a tanuló egyéniségének tiszteletben tartása; facilitátor szerep; figyelembe veszi az egyéni tanulási stílusokat, épít a tanulók tapasztalatára	elutasítja a tekintélyelvű tanár szerepet; koordinátor; nem határozza meg a tanulás irányát; egyenrangúnak tekinti a tanulót; tudásátadás problémák kapcsán és nem didaktikus módon	facilitátor szakmai, pedagógiai, módszertani felkészültséggel, megteremt a támogató és biztonságos tanulási környezetet
alaklélektan; Piaget kognitív fejlődésmélete: adaptáció, asszimiláció és akkomodáció, egyensúly; a tanulás egybeszerveződés; a világról alkotott kép egyedi; „szubjektív élettér”; mezőelmélet; problémamegoldás előzetes tapasztalatra épülő belátás útján	az egzisztencializmus és a humanista pszichológia hatása; non-direktív; az egyén szabadságának és integritásának tiszteletben tartása; az ember komplexitásának elismerése; motiváció; a tanterv mint közvetítő eszköz a tanulásban, konfluens tanulás	filozófiai hatások: marxizmus, Frankfurti Iskola, Habermas kritikai társadalomelmélete; Freire politikai és forradalmi pedagógiája; a hagyományos oktatás radikális kritikája; tudatosságfejlesztés; a társadalmi elnyomás felismerése; Illich – az iskola elutasítása; társadalmi transzformáció;	ismeretelmélet; kognitív pszichológia; a konstruált világ egyéni, a tudás konstrukció; a tanuló az új információkat saját értelmezési keretébe építi be, deduktív a kognitív struktúrákhoz kötődés értelmében; önirányított tanulás; az andragógia alapelvekkel találkozik
az interakció elősegítése tárgyakkal és személyekkel; nyitott és felfedeztető oktatás; nyitott tér, vegyes csoportok, munkáltatást szolgáló eszközök, individualizált oktatás	tanulóközpontú; tapasztalati tanulás; együttműködésre épít; csoportmódszerek, önirányított tanulás; interakció; csoportdinamika, andragógia	dialogikus; problémafelvetés; kritikai reflexió; maximális interakció; vitacsoportok; a valós élettel való szembesülés	tapasztalati tanulás, életszerű situációk; problémamegoldás; csoport- és páros módszerek, vita, projektek; reflexiót, önreflexiót, interakció
Koffka, Kohler, Weitheimer, Lewin, Piaget, Bruner, Ausubel, Gagné	Maslow, Rogers, Combs, Knowles, Tough, McKenzie, Patterson, Brown, Gordon, találkozási csoportok, személyiség-fejlesztő tréningek	Katz, Koltz, Kozol, Freire, Illich, Ohlinger, Freedom Schools, ingyenes iskolák, írástudatlanok képzése, az észak-amerikai gyakorlatra nincs jelentős hatással	Dewey, Piaget, Bruner, Von Glasersfeld, Vigotszkij, Kelly, Ausubel

1. táblázat: Felnőttképzési irányzatok és tanulásméletek. Zinn, 2004, 72–73. További felhasznált források: Merriam és Brockett, 2007; Foote et al., 2001; Laird, 2003, 125–148; Tóth, 2008; Tobias és Duffy, 2009; Nahalka, 1997; 2001; F. Szakos, 2002.

A progresszív irányzat – Dewey nevelésfilozófiája

A liberális felnőttképzés keretei között nyújtott általános műveltség a 19. század közepétől egyre kevésbé ad segítséget a mindennapi élet sokasodó problémáinak kezeléséhez. Annak az igénynek felerősödése a századfordulóra, amely a rohamosan fejlődő és urbanizálódó ipari társadalom problémáira reagálni tudó oktatás iránt mutatkozott meg, a Dewey nevével fémjelzett *progresszív oktatási mozgalom* (1890–1920) előretörését eredményezi. A világban zajló változások következtében megrendülnek a korábban stabilnak és kikezdetlennek vélt viszonyrendszerek, a megélhetés és boldogulás érdekében meg kell tanulni alkalmazkodni a folyamatosan változó új helyzetekhez. Új emberideál bontakozik ki, a szabadon cselekvő és választó ember, aki az érvényesülését és karrierjét tehetségének köszönheti, aki az „állandóan változó világ konkurenciaharcában” is képes nemcsak a túlélésre, de a boldogulásra is. (Mészáros et al., 2005, 179.) A logikai pozitivizmus által privilegizált törvényszerűségek, abszolút igazságok helyett felértékelődik a tapasztalat, a gyakorlati cselekvés filozófiája. A pragmatizmus – vagy ahogy Dewey nevezte, a radikális empirizmus – alaptétele az amerikai gazdasági-társadalmi fejlődéssel szoros kapcsolatban értelmezhető: a gyakorlati hasznosíthatóság elsődleges értékmérővé válik, az elméletek igazsága és értéke a gyakorlati problémák megoldásához való hozzájárulásban igazolódik, a filozófiának úgy kell a konkrét társadalmi szükségleteket szolgálni, hogy útmutatást adjon az aktív társadalmi szerepvállaláshoz. (Bredo, 2006; Mátrai, 1990, 36–42; Chmaj, 1969.)

A *pragmatizmus* egyben nevelésfilozófia is, amely Dewey szerint, mint minden nevelésmélet, magán viseli annak a társadalomnak a vonásait, amelynek számára készült. Hangsúlyozza a társadalom és az egyén, valamint a társadalom és a nevelés közötti szoros kölcsönhatást, hitvallása szerint „a nevelés csak akkor hatékony, ha a személyiség részese lehet a társadalmi öntudatnak”; „az egyedüli igaz nevelés akkor valósul meg, ha a gyermek szellemi erőit annak a társadalmi környezetnek az igényei formálják, amelyben él”. (Dewey, 1976, 97.) Dewey az amerikai társadalmat a dinamikus társadalmak közé sorolja, amelyekben a megosztottságból származó problémák megoldását a nevelésben látja, a nevelést a reform eszközének tekinti, és a társadalmi változás gondolatát a „változásokra könnyen reagálni tudó, cselekvőképés, önálló és szabad személyiségek” nevelésével köti össze. Egy dinamikus társadalomban azonban csak olyan nevelésművészet lehet eredményes, amelyben az egyén szellemi, erkölcsi karakterét a társadalmi valóság formálja, amelyben az egyéniség és a társadalmiság egymást feltételezi. (Mátrai, 1990, 36–39.) Az elitista liberális oktatással szemben a progresszív nevelés nem privilegizálja a tudást; az iskola maga az élet, a társadalmi közösség.

Dewey felfogásában a nevelés akkor szolgálhatja a társadalmi fejlődést, ha a kultúra értékeit nemcsak információ formájában közvetíti, hanem kifejleszti a tanulóban a tapasztalat átalakításának képességét, ha megtanítja a tanulót a társas együttműködésre,

a társadalomban való eligazodásra, a problémák megoldására, felkészíti őt arra, hogy képességeit a társadalmi problémák megoldása érdekében tudja hasznosítani – ebben áll a nevelő felelőssége. Westbrook¹⁶ Dewey nézeteinek hatását a deliberatív demokrácia fejlődése kapcsán emeli ki, abban az értelemben, hogy iskolájában felkészít a társadalmi kommunikációban való részvételre, a társadalmi jelenségek bírálata, a közösségi szinten való boldogulásra. (Westbrook, in Englund, 2000, 305–315.) Ez a megállapítás is azt támasztja alá, hogy a demokratizmusra nevelés révén Dewey pragmatizmusa jóval több, mint a pusztán gyakorlatiasság. Az ehhez szükséges kompetenciák az aktív tapasztalatszerzés, a gyakorlati tevékenységre ösztönzés feltételei között szerezhetők meg egy olyan társadalmi és demokratikus nevelési folyamatban, amelynek középpontjában a tanuló áll a maga érdeklődésével, belső motivációival, teljes egyéniségével. (Dewey, 1912; 1927; 1976.) A módszernek Dewey szerint igazodnia kell a tanuló szellemi fejlődéséhez és érdeklődéséhez. Passzív befogadás helyett a tanulót aktívan be kell vonni a tanulás folyamatába, mert így fejlődik a képzelőereje és a gondolkodása, így válik a tanulás pozitív érzelmek forrásává. (Dewey, 1976.) Dewey koncepciója minden elemében eltér a korabeli amerikai (és európai) herbarti iskolától. A jó módszer Dewey szerint nem mechanikus, a tanulást nem szoríthatja korlátok közé, összhangban van a tapasztalat fejlődésével, világos, rugalmas, az intellektuális érdeklődést, tanulásra való nyitottságot szolgálja, jellemzi a cél integritása és a cselekvés (a gondolkodást is beleértve) következményeiért érzett felelősség. (Dewey, 1916.)

Dewey hatása a felnőttképzésre

Dewey nevelésmélettének és módszertani elveinek hatása rendkívüli jelentőségű az amerikai és az európai reformpedagógiában és a felnőttképzésben egyaránt, amely a progresszív mozgalom időszakában paradigmaértékű szemléletváltozást az alábbi területeken hozott: a tanulóközpontúság; a természettudományos módszerek (projekt módszer) alkalmazása; problémamegoldó, cselekvő és tapasztalati módszerek a tanításban; elmozdulás a tekintélyelvű tanármodelltől a tanulási folyamatot facilitáló tanár irányába; a nevelés a társadalmi cselekvés és változás eszközévé válik. Dewey közvetlen hatása fedezhető fel Eduard Lindeman „A felnőttoktatás jelentése” (The Meaning of Adult Education) című, 1926-ban megjelent művében, amely a felnőttek tanulására vonatkozó nézetek első amerikai elméleti rendszerezésének tekinthető. A felnőtt tanulóra vonatkozó megállapításait Lindeman öt lényegi szempont köré rendezi, Dewey gyermekekre kidolgozott nevelési elveit a felnőttek speciális jellemzőihez adaptálva – előrevetítve annak lehetőségét, hogy a kibontakozó felnőttképzés a pedagógiájánál is kedvezőbb terepet jelenthet az új nézetrendszernek a gyakorlatba való átültetéséhez.

Szempontjai a következők:

¹⁶ Westbrook, Robert B.: *John Dewey and American Democracy*. Cornell UP, Ithaca, NY, 1991.

1. A felnőttek azért motiváltak a tanulásra, mert olyan szükségleteik, érdeklődésük van, melyeket tanulással tudnak kielégíteni, ezért ezeknek a szempontoknak kell kiindulópontul szolgálniuk a felnőttek tanulási tevékenységéhez.
2. A felnőttek tanulás iránti orientációja életközponitű, ezért a felnőttek tanulását nem tantárgyak, hanem életszerű situációk köré kell szervezni.
3. A tapasztalat a felnőttek tanulásának leggazdagabb forrása, ezért a felnőttoktatás központi módszere a tapasztalatok elemzése.
4. A felnőtteknek mélyen gyökerező belső igényük van az önirányításra, ezért a tanár szerepe nem az, hogy saját tudását adja át, majd értékelje, hogy ahhoz a felnőtt tanulók mennyire képesek alkalmazkodni, hanem hogy egy kölcsönösségre épülő vizsgálódási folyamatba vonja be a résztvevőket.
5. Az egyéni különbségek az emberek között a korral nőnek, ezért a felnőttoktatásnak optimális figyelmet kell fordítania a stílusbeli, időbeli, helybeli és tanulási ütembeli eltérésekre.

Lindeman elméletét nem a fiatal és felnőtt tanulók jellemzőinek szokásos megkülönböztetésére építi, hanem a felnőttoktatást a konvencionális oktatással állítja szembe, és kiemeli annak fontosságát, hogy a felnőttoktatás – a tanulás alapvető forrásaiként – építsen a felnőttek önirányítási igényére és képességére, élettapasztalatára és a valós situációkhoz kötődő tapasztalataira. A felnőtt tanulót belső motivációja serkenti a tanulásra, melynek révén a gyakorlati életben hasznosítható tudáshoz szeretne jutni nem direkt tanári magyarázatok, hanem a tanulásban való aktív részvétel révén. (Knowles, 1998, 40.)

A liberális és a progresszív felnőttképzési irányzat egyaránt a demokratikus társadalmak talaján bontakozott ki. Közös vonásuk a kritikai gondolkodás fejlesztésének igénye, a képzett és sokoldalúan művelt, a demokrácia fenntartásáért tenni tudó állampolgár eszménye, céljait azonban eltérő eszközökkel és módon igyekeznek elérni, ami a képzési módszerek, a tartalom, a tanár és a tanuló szerepéről vallott nézetekben egyértelműen manifesztálódik.

1.3.2 Teljesítmény és önkitaljesedés: a behaviorizmustól a humanista irányzatig

Eric Bredo kortárs amerikai oktatásfilozófus Godfrey-Smith „internalista” és „externalista” kategóriáit hívja segítségül a tanuláselméleteknek a környezethez való viszony alapján történő tipizálásához. Az „internalista” magyarázatok szerint a gondolat és a tudás az értelem belső struktúrájából, vagy a nyelvbe és a kultúrába beépült megkülönböztető jegyekből fakad. Az „externalista” magyarázat a környezet tárgyait tekinti az értelem, a gondolat és a tudás szempontjából meghatározónak, és a külső világ hatását hangsúlyozza, ide sorolva a *behaviorista tanuláselméletet* is, amely a tanulás nyomán bekövetkező viselkedésváltozásokra helyezi a hangsúlyt. Az iskolateremtő Watson mellett kiemelkedő amerikai művelője Skinner, aki az operáns kondicionálás modelljének és az erre épülő programozott oktatásnak a kifejlesztője. Skinnek a

viselkedés elméletének megalkotásához szükségesnek tartotta a tények hátterének megismerését, a magyarázatok alapjául azonban kizárólag a megfigyelhető viselkedés kísérlettel történő ellenőrzését fogadta el, szemben a belső entitásokra vagy okokra, például az agy vagy az idegrendszer állapotára vagy a belső én működésére hivatkozó érvekkel. (Bredo, 2006; Zimmerman és Schunk szerk., 2003, 236.)

A behaviorista felfogás szerint a viselkedést annak következménye befolyásolja, ezért a tanulást pozitív megerősítéssel, jutalmazással kell motiválni, a tanár feladata pedig, hogy olyan tanulási környezetet teremtsen, amely a tanulóban pozitív válaszokat generál. Ennek a felfogásnak Amerikában a napjainkig érezhető a hatása, különösen a szakképzésben és a HR-fejlesztés terén, ahol Laird szerint a következő területeken járult hozzá a szakterület képzési gyakorlatához:

- *A viselkedésre irányuló figyelem;* fontos, mert a teljesítményváltozáshoz viselkedésváltozáshoz van szükség. Ennek következménye a viselkedési célok kitűzése és a kompetencia alapú képzés.
- *A környezetre irányuló figyelem;* a külső környezetnek az ember tanulásában és teljesítményében betöltött szerepére utal, mivel az egyén egy szervezetben különböző tényezők hatása alatt áll (például jutalom, ösztönzők, támogatások stb.), amelyek közvetlenül befolyásolják a teljesítményt.
- *A tudástranszfer-kutatások megalapozása.* Kutatások igazolják, hogy a környezet szerepe legalább annyira fontos a tanult munkahelyi alkalmazásában, mint maga a tanulás, ha nem fontosabb.
- *Készségfejlesztő képések megalapozása.* A készség- vagy kompetenciafejlesztő képések jelentős része viselkedési célokra épül.

Egyes szakmákban, mint a katonaság vagy a rendvédelem, a kiképzés célirányosan behaviorista alapokra épül, más területeken azonban, mint a közszolgálatban is – ahol a viselkedési célokat, kompetencia alapú tanterveket, a Tyler nevéhez fűződő programtervezési és értékelési modelleket a „training” néven futó HR-képzéseken alkalmazzák – a behaviorista megközelítés tiszta formában ma már ritkán fordul elő. Itt más szemléletekkel kombinálva igyekeznek oldani a behaviorista felfogás merevségét, nagyobb teret engedve a személyiség bevonásának, az önirányított tanuló személyes igényeinek. (Laird, 2003, 126–131.)

A humanista irányzat jellemzői

A behaviorizmusra adott válasz a *humanista* irányzat, amely nem tanuláselmélet, hanem egy olyan általános pszichológiai megközelítés, melynek fókuszában az ember teljes személyisége, élettörténete, céljai, problémáinak megoldása, önfejlesztése áll. Maslow és Rogers a humanista pszichológia és terápiás gyakorlat során szerzett tapasztalataikat adaptálták az egészséges emberek tanulására. Maslow szükséglet-hierarchiájának üzenete, hogy az önmegvalósítás motivációja csak akkor érvényesülhet, ha az ember alapvető igényei már teljesültek. Így értékelődik fel a tanulási környezet szerepe, amelynek a rogersi személyközpontú modellben pozitív és elfogadó attitűdöt, empátikus megértést és hitelességet kell sugározni. Rogers az eredményes tanulás ismérveinek a

belülről jövő, kognitív és affektív aspektusokra épülő aktív személyes részvételt, a belülről fakadó tanulási vágyat és motivációt, a tanuló igényének való megfelelést és a tapasztalati tanulást tekintti, amely nem utolsósorban viselkedés-, attitűd-, sőt akár személyiségváltozással is járhat. A legfőbb szereplő a tanuló, mellette azonban megjelenik a tanulást elősegítő facilitátor, aki a tekintélyelvű tanár helyébe lép, és a „szókratészi bábáskodás”-ra visszanyúló támogató technikákkal kíséri az egyéni és a csoportos tanulás folyamatát, melyben a résztvevőnek felkínálja a szabad választás lehetőségét és a partneri szerepet. (Rogers et al., 2007) (A facilitációról bővebben 4.3.)

A csoportmódszer

A humanista irányzat, jellemző módszere a csoportterápiából kinövő csoportmódszer, amelybe az önismereti csoportok különböző változatai (személyiségfejlesztő, érzékenységet fokozó, pszichodráma- stb. csoportok) és az azokból kifejlődő egyéb tréning jellegű interaktív képzések tartoznak. Módszertani tárházukat tekintve a tréningek igen széles skálán mozognak, minden olyan interaktív módszert és technikát kiaknáznak a jégtörőktől az esettanulmányon át a játékig, ami elősegíti a csoportmunkához elengedhetetlen támogató légkör és biztonságos tanulási környezet megteremtését, a résztvevő bevonását, aktivitását, kreativitását és együttműködését. Itt említjük meg Kurt Lewin hozzájárulását napjaink HR-fejlesztő, vezetőképző és szervezetfejlesztő tréninggyakorlatának megalapozásához, amelynek kezdete 1946-ra datálódik. Egy konferencián Lewin irányításával alkalmaztak csoportos vitákat és szerepjátékokat egy speciális célcsoport felkészítésében. A csoport tagjainak a második világháború utáni faji és vallási előítéletek elleni küzdelemben szántak vezető szerepet. Ennek sikere a T-csoportok (T mint „training” – képzés, tréning) rohamos elterjedését eredményezte. A lewini módszer alapvető jellemzőjeként a visszajelzést emeljük ki, amely a reflektív folyamatok erősítésével vezet új felismerésekre, a saját gyakorlat átgondolására. (Rudas, 1997, 15–28.)

„A szakmai továbbképzések olvasatában a *tréning* szóhasználat alapvetően a gyakorlatorientált, kiscsoportos, interaktív, elsősorban a személyes kompetenciafejlesztést célzó képzés megkülönböztetésére szolgál. Rudas János a csoportokat céljuk és funkciójuk szerint négy kategóriába sorolja, amelyek a pszichoterápiás csoportoktól a személyiség mélyebb rétegeit megmozgató *encounter csoportokon* át egészen az oktatási-képzési célú emberierőforrás-fejlesztésre, szervezetfejlesztésre irányuló csoportokig nagyon széles skálán mozognak. A különböző irányultságok mellett közös vonásuk az önismeret, a személyiség és az interperszonális készségek fejlesztése, és ez alól a képzési célú csoportok sem kivételek, melyek – bizonyos fázisokban – önismereti csoportként működnek.” (Belényesi és Dobos, 2010, 20.)

A humanista irányzat a HR-fejlesztésben

A HR-fejlesztés kapcsán felmerül a kérdés, hogy összeegyeztethető-e a humanista megközelítés a konkrét teljesítménycélokat kitűző munkahelyi képzésekkel. Míg a szakmai képzésben, ahol konkrét munkafázisokat, reakcióformákat kell elsajátítani, a behaviorista módszerek célravezetőnek tűnnek, a vezetőképzők inkább – egyéni

fejlesztési tervre és előzetes értékelésre építve – a rogersi elveket integrálják. Egyes elemek, például az önértékelés vagy a problémamegoldásra irányuló képzési tematika alkalmazása, a humanista megközelítésnek és a szervezetfejlesztési céloknak egyaránt megfelelnek. Ahogy a sikeres előadók az előadást résztvevő-központú módszer-elemekkel egészítik ki, úgy egyes vélemények szerint a környezet megteremtésén és a megerősítésen túlmutató facilitatív technikák a behaviorista célok elérését is elősegítik. (Laird, 2003, 133–136; Merriam és Brockett, 2007, 38–40.)

A HR-fejlesztésben elterjedt humanista *andragógiai alapmodell* kidolgozása Malcolm Knowles, az amerikai andragógia atyja nevéhez fűződik. Knowles modelljét munkatársai, Holton és Swanson fejlesztették tovább a következő oldalon látható komplex keretmodellbe, amelyben az andragógiai gyakorlat (Andragogy in Practice) három dimenzióját emelik ki:

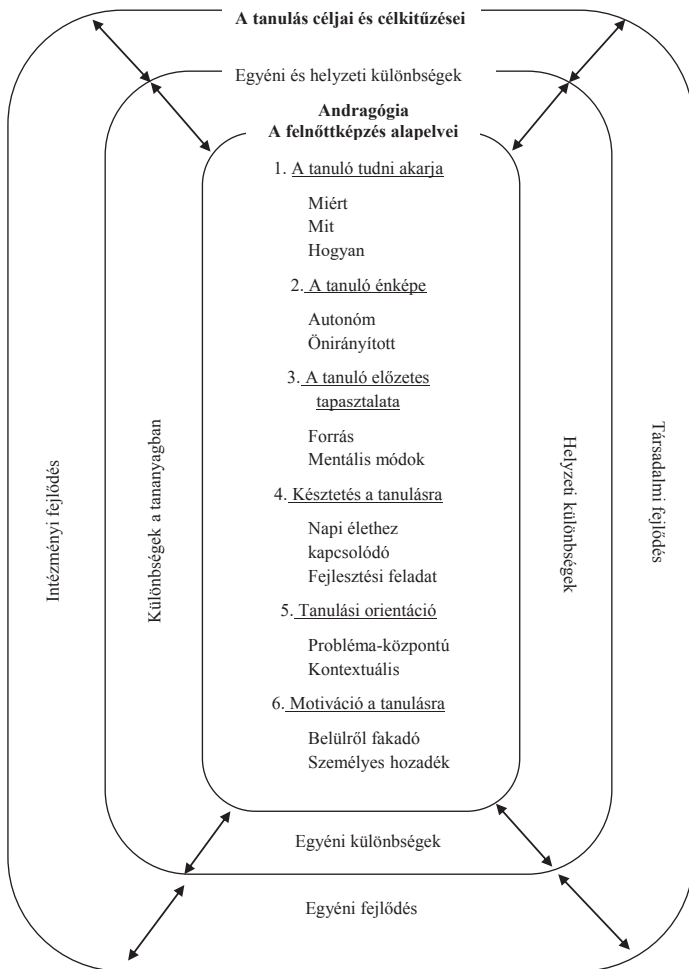
1. *tanulási célok és célkitűzések;*
2. *egyéni és szituatív különbségek és*
3. *andragógia; a felnőtt tanulás alapelvei.*

A modellben szereplő *egyéni, intézményi és társadalmi célok* integrálják a HR szempontjából döntő egyéni és szervezeti célrendszert és az andragógiának szánt társadalomátalkító és a társadalmi tudatosságot fejlesztő szerepet is, amely elsősorban a progresszizmus hagyományaira épülő radikális mozgalomhoz és Freire nevéhez kapcsolódik. A *különbségek* kategóriájában a felnőtt tanulást befolyásoló és a gyakorlatban figyelembe veendő eltérések, mint lehetséges változók szerepelnek.

Egyéni szinten (mint a tanulási stílusok különbségei vagy az önirányítási képesség foka) a tanulandó *tartalomhoz* illeszkedő stratégiák, illetve a *konkrét situációk* kapcsán. A rendszer lelke az ábra középső mezőjében található hat andragógiai alapelv.

Itt említjük meg, hogy Knowles koncepcióját a felnőtt tanulónak tulajdonított jellemzők okán érő kritikák arra hívják fel a figyelmet, hogy a knowlesi ideáltípus nem vonatkoztatható minden felnőtt tanulóra, hiszen az önirányított tanulás képességének megléte nem feltétlenül életkori kérdés. (Tennant, 1990, 21–22.)

Ez egyben felveti a pedagógiai és/vagy andragógiai megközelítés relevanciájának kérdését is. Knowles fent idézett művében már a két paradigma rugalmas átjárhatóságát támogatja, és a tanár szakmai belátására bízta, hogy adott tanulónál a konkrét tanulási cél elérése érdekében az oktató melyik stratégiát tartja megfelelőnek. A tanuló életkortól függetlenül a Grow-féle szakaszolás szerint négy fejlődési fokon állhat (függő, érdeklődő, résztvevő, önirányított), amelyekhez az adekvát tanári viszonyulás a tekintélyelvű irányítástól a facilitáción át a konzultációig terjedhet. (Knowles et al., 1998, 133–137.)



2. ábra: Andragógia a gyakorlatban. (Knowles, Holton és Swanson, 1998).
Forrás: Knowles, et al., 1998.

A felnőtt tanuló önirányításának fejlettségi foka a tanulási cél mellett döntő tényező a képzési módszerek megválasztásában. A vezetői célcsoport jellemzői nagymértékben megfelelnek a knowlesi ideális felnőtt tanulónak, aki magasan képzett, pozitív tanulási tapasztalatokkal rendelkezik, céltudatos, nyitott és motivált a tanulásra, a tanultakat pedig közvetlenül a munkájában, teljesítményének javítása érdekében kívánja felhasználni.

1.3.3 Sémák és konstrukciók: a kognitív tanulásméletektől a konstruktivizmusig

A *kognitív pszichológia*, szemben a közvetlenül megfigyelhető viselkedéssel, a tanulás kapcsán végbemenő mentális tevékenységekre irányítja a figyelmet. A tanulást viselkedési kapcsolatok helyett „egyeszerveződésként” értelmezi. Bár Dewey nézetrendszere inkább tekinthető nevelésfilozófiának, mint tanulásméletnek, a tanulóra irányuló sokoldalú figyelem okán a holisztikus megközelítésű kognitív tanulásméletek előfutáraként is értékelhető. Dewey, aki maga is pszichológus volt, a tanuló egyéni adottságaihoz, fejlettségi szintjéhez igazított módszerek alkalmazását javasolja, ami a Gestalt-pszichológia és Piaget kognitív fejlődésméletének szemléletét vetíti elő. Mindketten központi szerepet tulajdonítanak a tapasztalatnak és az előzetes tudásnak. Dewey az interiorizációs folyamatban a tapasztalat megszerzésére, Piaget a tapasztalat ismeretű alakítására helyezi a hangsúlyt. Piaget modellje szerint a tanulás az egyénre jellemző kognitív és viselkedési sémák működésén keresztül megy végbe, asszimiláció vagy akkomodáció révén. Egyik vagy másik folyamat attól függően lép működésbe, hogy az új tapasztalat illeszkedik-e a meglévő sémákhoz, így könnyen asszimilálható a meglévő tudásbázisba, avagy azoktól eltérő, ezért a sémákat kell úgy megváltoztatni, hogy befogadják az új tapasztalatot.

Az *alakiélektan* képviselői szerint a tanulás belátás útján megy végbe, amelynek során a szituációban felmerülő mentális kapcsolatok, a célok és a célok elérését szolgáló eszközök egységet alkotnak. Kurt Lewin élettér-konceptiója és mezőelmélete az egyént körülvevő és rá jellemző szubjektív térre hívja fel a figyelmet, ami egyben magyarázatul is szolgál a külső megfigyeléssel megismerhető viselkedés koncepciójának elvetéséhez. Amerikában a behaviorizmus erős dominanciája miatt a kognitív irányzat csak az 1950-es években kezdett elterjedni, több évtizedes késéssel követve az európai fejlődést. A HR-fejlesztésben a kognitív irányzat az információfeldolgozás, a metakogníció és a kognitív fejlődés területén elért eredményeivel járult hozzá a behaviorista gyakorlat hegemoniájának csökkentéséhez. A Piaget inspirálta nyitott oktatás és Bruner felfedezései tanulója elsősorban a gyermekek oktatásában terjedt el, majd váltott ki éles kritikákat, a konstruktivizmus tanulásfelfogása a felnőttképzésben elsősorban a tananyag optimális strukturálása, megtervezése terén segítette elő az eredményesebb képzési gyakorlatot. (Tóth, 2008, 22–29, 113–124; Knowles et al., 1988, 30–33; Laird, 2003, 131–133.)

A konstruktivizmus alaptétele és jellemzői

A *konstruktivizmus* alaptétele, hogy a „szubjektumon kívüli világ a maga teljességében, úgy, ahogyan objektíve adott, nem ismerhető meg”, tehát valóságunkat tapasztalatainkra építve magunk konstruáljuk meg. (Feketéné Szakos, 2002, 30.) A neveléstudományra, különösen a felnőttnevelésre a 20. század végén Amerikában kifejlesztett ún. „új konstruktivizmus” hatott, melynek ismeretelméletét legkorábbi változatban Glaserfeld dolgozta ki. Vigotszkij, Dewey és Bruner mellett a fő hatást Piaget kognitív ismeretelmélete jelentette számára, melyet Glaserfeld továbbfejlesztett a megismerő

szubjektumra, mint aktív befogadóra fókuszálva. A megismerés funkcióját Glasersfeld a környezethez való kognitív adaptációban látja, melynek során az egyén kognitív sémáit veti alá folyamatos tesztelésnek, arra kíváncsi, hogy sémái mennyire felelnek meg a tapasztalatoknak, mennyire adaptívak. Az adaptivitást Glasersfeld „viabilitásnak”, vagyis életképességnek nevezi, nem véletlenül operál a biológiából vett fogalommal, jelezve az interdiszciplináris kapcsolódásokat. (Feketéné Szakos, 30–33.) A konstruktivista felnőttoktatás, rendszerszemlélete mellett „...elsősorban újfajta szubjektumorientált tanulásméлетével és az abból a felnőttek tanítására levonható következtetéseivel járulhat hozzá az egyén előtt álló kihívások értelmezéséhez és megoldáskereséséhez. Különleges aktualitást ad ennek a megközelítésnek az, hogy a konstruktivizmus a téziseit a legújabb neurofiziológiai kutatások eredményeire alapozza.” (Feketéné Szakos, 2002, 34.)

Az agykutatás utóbbi harminc évben bekövetkező robbanásszerű fejlődésének eredményeképpen a tanulást az új ismeretek és tapasztalatok megszerzéséért és tárolásáért felelős elektrokémiai impulzusokkal és a neuronok között létrejövő idegpályakapcsolatokkal magyarázzák, melyek meghatározzák az egyén gondolkodását és cselekedeteit, a cselekvést pedig az egyedileg konstruált tudás alapozhatja meg. Tulving az új tudás beépülését „szemantikus” emlékezetnek, a tapasztalatát pedig „epizodikus emlékezetnek” nevezi. Az előbbi révén az agyban tárolt tudás az alkalmazás során egyedi mintázatu hálózatot alkot, amely nyitott újabb tudáselemek befogadására, az utóbbi pedig a személyes tapasztalat elraktározásáért felelős, sajátossága pedig, hogy a tárolt tapasztalat hosszabb távon előhívhatóvá válik, mint a szemantikai ismeret, mivel szituációhoz, adott kontextushoz kötődik, melynek során mindig emocionális elemek is erősítik a kötések. A neurofiziológia eredményei a felnőttek tanulására vonatkozóan fontos üzenetet is hordoznak: az agy plaszticitása egy életen át lehetővé teszi az új kapcsolatok kiépülését, tehát a tanulást. Az új ismeretek száma növeli a kiépített szinaptikus kapcsolatok számát, ami javítja a tanulási képességet; az agy „karbantartását” az új tudás és tapasztalat beépülése biztosítja, ezért fontos, hogy ne csak a rutinpályákat használjuk, hanem az életkor előrehaladtával is vállaljuk az intellektuális kihívásokat. (Dispenza, 2007, 181–220; Tobias és Duffy, 2009, 3–10.)

A konstruktivizmus andragógiai vonatkozásai közül Feketéné Szakos Éva többek között a következőket emeli ki:

1. a konstruktivizmus a résztvevő-központú, önszervező, életvilágra orientált, problémaközpontú modellek sajátosságait integrálja egységes keretbe;
2. átjárhatóságot jelent a különböző tudományterületek gyakorlata között, például a természettudomány irányába;
3. metateóriaként kezelhető;
4. a konstruktivizmus a felnőtt tanulót „autopoétikus rendszer”-nek tekinti, amelynek kevésbé van szüksége a megtanító didaktikára; az individuális konstrukció mellett a társadalmi célokra is figyelmet kell fordítani; az egyén életvilágára fókuszál. (Feketéné Szakos, 2002, 34.)

Ennek megfelelően a résztvevő aktivitását, véleménynyilvánítását, a vitát és az együttműködés különböző formáit biztosító módszerek a leginkább alkalmasak a felnőttek konstruktivista szemléletű képzésében is. Nem az alkalmazott módszerek maguk jelentenek specifikumot, hanem a módszerekben rejlő lehetőségek eltérő irányultságú kihasználása. Nahalka mutat rá, hogy miközben a sokoldalú tapasztalatszerzés ma már gyakorlatilag minden, a modern elveknek megfelelő képzési irányzatban előtérbe kerül, az eltérő szemlélet az építkezés irányában mutatkozik meg. Ha a környezet a tanulók egyéni tapasztalatszerzését segíti elő, akkor induktív a folyamat, mint például a cselekvésre épülő felfedezési módszerben, ha azonban az életszerű problémák életszerű szituációkban való megismerését tekintik elsődlegesnek, akkor a gyakorlati tapasztalat célja a dedukció, az ismereteknek a meglévő kognitív struktúrákhoz kötése. (Nahalka, 2002, 224–225.)

Laird a konstruktivizmus kevésbé radikális irányzatai és az andragógia kapcsolatát hangsúlyozza: mindkettő a tanulási folyamat feletti tanulói irányítást, a tapasztalati tanulást és a problémamegoldást hangsúlyozza, a radikálisabb konstruktivista nézeteket azonban nem tartja az andragógiával összeegyeztethetőnek. A konstruktivizmus szerepét az előzetes tudás, az informális tanulás és a nem tervezett módon történő tanulás értelmezésében tartja fontosnak, s mint ilyet, napjaink amerikai HR-gyakorlatát alakító tényezőt említi. (Laird, 2003, 135–136.)

A *radikális irányzat* az oktatást a radikális társadalmi változások szolgálatába kívánta állítani, arra alapozva, hogy ha az emberek kritikusan viszonyulnak saját társadalmi, gazdasági és politikai problémáikhoz, akkor a megszerzett tudás felelős társadalmi cselekvésre ösztönzi őket. Ez a program az USA-ban nem igazán talált táptalajra, hatása nem jelentős, ezért elemzésétől eltekintünk.

Megállapítható, hogy a közszolgálati HR-fejlesztésben alkalmazott módszerekre legnagyobb hatást a progresszív irányzat, különösen Dewey nevelésfilozófiája, a behaviorizmus és a humanista irányzat gyakorolt. Módszertani paradigmaváltást a felnőtt tanuló és sajátos igényeinek, a munkahelyi feladatellátáshoz kapcsolódó gyakorlati készségeknek, a tapasztalati és reflexív tanulást biztosító tanulási környezetnek a közép-pontba kerülése jelentett. Az elméleti dimenziók összegzéséből lezűrhető megállapításokat a következő fejezet tartalmazza.

1.4 Összegzés

Az amerikai közszolgálati továbbképzés gyakorlatát determináló *közszolgálati, felnőttképzési-szervezeti és andragógiai* dimenzióra irányuló szakirodalom-feldolgozás alapján a következő összegző megállapítások tehetők:

1. Az egyes országokban végbemenő menedzsmentreformok eredményeit jelentős mértékben befolyásolják a szellemi, politikai áramlatok, az állampolgárokat foglalkoztató problémák, prioritások, az adminisztratív-politikai környezet. Mások lehetnek a kiindulópontok, a különböző szempontok és értékek más formában jelennek meg. A közmenedzsment a joggal, a politikai kultúrával, az értékalapú választásokkal és a különböző ideológiákkal egyaránt szoros összefüggést mutat. (Pollitt és Bouckaert, 2004, 13.; Jenei, 2005, 79.) Bár a közmenedzsment-technikák iránti fogékonyság a különböző gazdasági fejlettségi szinten álló országokra egyaránt jellemző, megvalósulási formái és hatásai a történelmi, kulturális és igazgatási hagyományoktól függenek. Magyarországon az uniós tagságból következően olyan eszközrendszerek működtetése vált szükségessé, amelyek ötvözik az igazgatási és a menedzsment gyakorlatot. Az új megközelítés az állami feladatellátás szélesebb körében is megjelent. (Horváth M., 2005, 71.) Európában a 2000-es évek eleje óta a reformtörekvésekben új irányként jelenik meg a neo-weberi koncepció, amely a teljesítményelv érvényesülését és a szolgáltatások minőségének javítását az erős és hatékonyabb államban látja. (Kis, 2011, 10-11.)
2. Az amerikai közszolgálati gyakorlatot átható közmenedzsment-módszerek, napjainkban eszközül is szolgálnak a megújuláshoz, amely iránt a közvéleményben a 90-es évek óta egyre sürgetőbb az igény. A természeti és társadalmi katasztrófák, a gazdasági válság és a növekvő terrorfenyegetettség légkörében az amerikai közvéleményben megnőtt a problémaérzékenység, felerősödött a kormányzati munka minőségét bíráló kritikai hangvétel. (Tapscott, 1996; Salamon, 2002; Kamarc, 2002; Behn, in Donahue és Nye, 2002.) A 2001. szeptember 11-i terrortámadás és a 2005-ös Katrina hurrikán ráirányította a figyelmet a nemzet sérülékenységére, a különböző kormányzati szintek működésében megmutatkozó anomáliákra, amelyek addig soha nem tapasztalt mértékben ingatták meg az emberek biztonságérzetét. Szeptember 11. sok tekintetben fordulópontot jelentett az amerikai közszolgálat fontosságának és szerepének megítélésében. A megnövekedett feladatellátás azóta újabb köztisztviselői pozíciókat generál, a gazdasági válságnak köszönhetően felértékelődött a közszolgálati karrierpálya, az emberek elvárásai pedig egyre magasabbra teszik a mércét az adófizetők pénzéből finanszírozott különböző kormányzati szintek működése tekintetében. A legtöbb amerikai azt gondolja, hogy a világ legrégebben működő demokráciájának küldetése van a világban, mert az USA gyakorlata felé fordulnak például mindazok, akik a demokráciára

modellt keresnek. (Walsh, 1999, 2.) A megingott bizalom visszaszerzésében lassan egy évtizede fontos szerepet tulajdonítanak a vezetői stratégiák, menedzseri taktikák és piaci reformok együttes hatásának. (Behn, in Donahue és Nye, 2002, 323–342.) Mindez a közszolgálat személyi állományára nézve kihívások egész sorát jelenti. A változásoknak, új követelményeknek való megfelelés a képzési/továbbképzési gyakorlatot és az egyéni képzési igényeket egyaránt befolyásolja.

3. Kellő óvatossággal szükséges azonban a problémához közelíteni, nem biztos, hogy ami bevált a versenyszférában, az a közsférában is jól fog működni. A magánszféra és a közsféra értékrendszere alapvetően eltérő. A mindkét szférát jellemző teljesítmény-orientáltság előő külső környezeti elvárások között érvényesül. A magánszférát a verseny jellemzi, „ezzel szemben a közösségi szektort a kollektív döntések, a szükségleti szempontok, az állampolgári jogon járó juttatások és jogosultságok rendszere határozza meg”. Eltér a menedzsmenttevékenység és a döntéshozatal viszonya, mások a szervezési tevékenységek. (Horváth M. 2005, 39.) A közsféra és a magánszféra menedzsment-funkciói közötti hasonlóságok mellett az eltérő működéshez kapcsolódó specifikumok a különbségekre irányítják a figyelmet. Bár az amerikai közszolgálat minden szintjére jellemző a menedzsmentszemlélet, az elvárások a menedzsmentkompetenciákat helyezik előtérbe, ez azonban nem jelenti az üzleti szférával való párhuzamok feltétlen relevanciáját. Mindezen sajátosságok alapvetően meghatározzák a közszolgálat különböző szintjein releváns speciális továbbképzési célrendszerek kialakulását.
4. A szerteágazó, egyben a sokféleség értékeit felmutatni tudó amerikai felnőttképzési rendszerben való eligazodás nemcsak a kutató számára jelent kihívást, de a felnőttképzési szakma is régóta küzd az ebből eredő nehézségekkel – különösen, amikor a szűkülő forrásokhoz való hozzájutásért folyó lobbizás szempontjai kerülnek előtérbe, ahogy azt az Alan B. Knox professzorral, az amerikai felnőttképzés ismert amerikai szaktekinetelyével folytatott kerekasztal-beszélgetésen hallottuk.¹⁷ A felnőttképzést képviselő szakmai szövetségek szerepe kapcsán megfogalmazódó kritika arra hívja fel a figyelmet, hogy a releváns felnőttképzési szakmai szövetségek¹⁸ – az amerikai felnőttképzés fejlődésében betöltött vitathatatlan szerepük ellenére – nem rendelkeznek olyan országos befolyással, mint más szakmák egyesületei (pl. ICMA), ezért nem

¹⁷ Kerekasztal-beszélgetés 2009. október 2-án Budapesten a Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület szervezésében.

¹⁸ American Association for Continuing Adult Education; American Adult Education Association of the U.S.A.

tudják a felnőttoktatási professzió belül működő különböző irányzatokat megjeleníteni és képviselni. Nagy szükség volna a pontosabban artikulált célokra, a szakma egységes képviselőjére. Koloski, a felnőttképzők országos szövetségének korábbi elnöke arra a hiányosságra mutat rá, hogy sem kvantitatív, sem kvalitatív úton nem lehet megbízható adatokhoz jutni az amerikai felnőttképzésről. (Merriam és Brockett, 2007, 83, 268.)

5. Az amerikai közszolgálati továbbképzések a felnőttképzés speciális területét képezik, a közszolgálati HR-menedzsment területére sorolhatók, amelyben a karriertervezés, a kiválasztás, a teljesítményértékelés, a munkaerő megtartása éppúgy helyet kap, mint a munkatársak folyamatos képzése és fejlesztése. A közszolgálati célcsoport specifikumai okán indokolt azt a felnőttképzés egyéb területeitől elhatároltan kezelni. A distinkció további indoka, hogy a szervezetfejlesztéssel szoros kapcsolatban álló HR-fejlesztés is sok tekintetben eltávolodott a hagyományos felnőttképzés főáramától, bár keresi a kapcsolódási pontokat, és identitását a felnőttképzési rendszerhez kötődően próbálja meghatározni. A vezetők képzése egy sokszereplős piacon zajlik, így a felsőoktatásban, az egyetemeken vezetőképző programjaiban, a szervezeti belső képzési programokban, a szövetségek képzési tevékenységében, de ide sorolhatók a magáncégek által nyújtott képzések is, amelyek együttesen biztosítják a vezetők egész életén át tartó tanulását. A fogalomkörbe a formális és a munkahelyi non-formális képzési formák egyaránt beletartoznak. (Laird, 2003, 14–16.)
6. A filozófiai, ismeretelméleti nézetrendszerek jelentős hatással vannak a pszichológiai, pedagógiai/andragógiai tanulásértelmezésekre, amelyek a módszerválasztásokat is determinálják. A gyakorlatban az oktatók a szervezeti elvárásoknak, az adott szituációnak és a saját preferenciáiknak legjobban megfelelő megközelítések kombinációját választják, így az eredmény többnyire a különböző alternatívák eklektikus változata, miközben, természetesen kialakulnak az adott terület gyakorlatára jobban vagy kevésbé jellemző megoldások is. A progresszív mozgalom időszaka a közigazgatásban és a nevelésfilozófiában is mérföldkőnek számító eredményt hozott, paradoxonja, hogy miközben elkezdődött az európaihoz hasonló karrierrendszerű közszolgálat kiépítése, a tekintélyelvű európai herbarti iskola elleni reakcióként megjelent a tanulóközpontú, tapasztalati tanulás a felnőttképzésben. A szakirodalom alapján a célcsoport továbbképzésében a viselkedési célokra épülő és a humanista továbbképzési irányzatok hatása érvényesül. A HR-fejlesztés amerikai gyakorlata nagy hangsúlyt fektet a tapasztalati tanulásra, így a közszolgálati képzésben is feltételezhető a jelenléte. Úgy tűnik, hogy a konstruktivista megközelítés az egyes oktatók gyakorlatát jellemezheti, de nem képvisel általános tendenciát.

2. AZ AMERIKAI KÖZSZOLGÁLATI TOVÁBBKÉPZÉSI GYAKORLAT VIZSGÁLATA

Bevezetés

A disszertáció következő részében az amerikai közszolgálati továbbképzés *szövetségi és önkormányzati* szintjeinek elemző bemutatására irányul a vizsgálat két intézmény, a *szövetségi* közszolgálati továbbképzésben fő szerepet játszó intézmény a **Federal Executive Institute (FEI)** és a *megyei és települési* szinten országos hatáskörrel rendelkező **ICMA** gyakorlatában. Az empirikus vizsgálatban a célcsoportok közszolgálati/szervezeti beágyazását, karrierjellemzőit, valamint a velük szemben támasztott kompetenciaelvárásokat szűkítem *egyrészt* a szövetségi, *másrészt* a megyei és települési közszolgálatra, feltárva a képzési módszertani megoldásokat determináló tágabb célrendszereket és a specifikus célokat, amelyek a két területre jellemző továbbképzési stratégiák kiindulópontjává szolgálnak. Az intézményi háttér és gyakorlat elemzése a képzés e sajátos területének az amerikai felnőttképzési/HR-fejlesztési rendszerébe való illeszkedését, valamint a célrendszernek megfelelő képzési struktúra bemutatását is célozza. A hazai adaptációs lehetőségek mérlegelése okán is szükségesnek tartottam a módszertani megoldásokat közvetve és közvetlenül befolyásoló tényezők komplex és részletes megismerését. A két releváns intézmény képzési programjainak empirikus vizsgálata során törekedtem egyrészt az adott közszolgálati szintre jellemző specifikumok megragadására, másrészt a komparatív elemzés során a közös és eltérő jellemzők azonosítására a három kiemelt dimenzióban: *kompetenciák, tématerületek és módszerek*. Célul tűztem ki az empirikus adatok alapján kirajzolódó képzési filozófia és módszertani kultúra feltárását, amelyet más források (tananyagok módszertani dimenzióinak elemzése, szakirodalom-elemzés) felhasználásával egészítettem ki, különösen az ICMA gyakorlatára vonatkozóan.

2.1 Továbbképzési gyakorlat a szövetségi közszolgálatban

2.1.1 A személyi állomány jellemzői

A szövetségi közszolgálat az USA-ban közel 2 millió alkalmazottat jelent, akik több mint 120 szövetségi minisztérium és hivatal munkatársai, az ország 50 államában és a világ 140 országában. Az ún. Baby Boom generáció (az 1943–1960 között születettek) várható tömeges nyugdíjba vonulása, új szolgáltatások megjelenése, illetve a kínálat bővítése miatt évente 150-200 ezer új munkavállalóra van szükség, így a közszolgálati karrier egyre inkább az álláskereső figyelmének középpontjába kerül. Erről magam is meggyőződhettem egy 2010 nyarán tartott szövetségi állásbörzén, ahol minden kormányhivatal képviseltette magát, az érdeklődők pedig kigyózó sorokban álltak a helyszínt biztosító múzeum csarnokában, hogy kérdéseikre választ kapjanak.

Lényeges leszögezni, hogy a szövetségi szakember egy rendkívül tág kategória, amelyen belül megtalálható a szakirányú végzettségek széles köre, a közgazdász éppúgy, mint a jogász, az FBI ügynök, az orvos vagy a környezetvédelmi szakember a különböző szakminisztériumok és hivatalok profilja szerint. Ebben a relációban tehát nem releváns az olyan szintű karrierjellemzők vizsgálata, amelyek a közszolgálat települési szintjén a professzionális vezető kapcsán feltárhatók, ezért a vizsgálatban szövetségi szinten vezetői szinteket tekintem rendező elvnek.

A közszolgálati munka előnyeiként általában a nagyszámú álláshelyet, a versenyképes fizetést, az álláshelyek változatos területi megoszlását, a szakmai sokféleséget, az érdekes és kihívást jelentő munkát, a munka és a magánélet összeegyeztethetőségét, az előmenetel esélyét, a szakmai továbbképzést és a munkahelyek biztonságát emelik ki. Negatívumnak tekintik a bürokráciát, a hosszadalmas és nagy kitartást igénylő pályázati eljárást, amely több mint 100 lépésből áll és átlagosan 145 napot vesz igénybe. Egy 2010 májusában kiadott elnöki memorandum nyomán a szövetségi hivatalok a pályázati eljárás egyszerűsítésén és átlagosan 75 napra történő lerövidítésén dolgoznak, a cél a szövetségi álláshelyek egyszerűbb és gyorsabb betöltése külső pályázókkal. Ettől remélik többek között a szövetségi vezetői utánpótlás frissítését rátermett jelöltekkel, akik a hosszadalmas procedura miatt gyakran nem is jutnak az álláshelyek közelébe, különösen, ha arra belső munkatárs, a kinevelt utód is pályázik. Mindazonáltal az amerikai mentalitásra jellemző, hogy a legtöbb ember számára az igazi vonzerőt a közösség életének alakításában való szerepvállalás jelenti, ami hatalmas motiváló erőt jelent. (Partnership for Public Service, 2010, 6–12.)

A pályázati eljárás racionalizálása nyomán 2009 óta folyamatos a javulás az álláshelyek közzétételében, az átlagos pályázati idő a 2010 végi adatok alapján 105 napra csök-

kent.¹⁹ A pályázati eljárás reformja mellett a közszféra foglalkoztatási gyakorlatának átgondolása is szükségesnek látszik.

1. *Rövidebb karrierciklusok.* A hagyományos felfogás szerint a karrierek életciklusa a nyugdíjig tartó lineáris folyamat, a jövőben azonban egyre kevésbé lesz vonzó a nyugdíjas állás. A dolgozók már munkába álláskor olyan készségekkel rendelkeznek, amelyeket a korábbinál jobban meg kell fizetni. Miközben a munkaerő átlagos életkora nő, csökken az egy munkahelyen töltött idő. Az alkalmazotti rétegben jellemzővé válik az időszakos, projektekre alapuló munka, a tanácsadói munkakör.
2. *A technológia növekvő szerepe.* A technológia megváltoztatja a munkahelyi kommunikációt, a számítógépes rendszer biztonsága egyre fontosabbá válik. Van, ahol már a cég fájljaihoz való hozzáféréshez ujjlenyomat-azonosításra van szükség. Az otthonról végzett munka lehetősége terjed. A közszolgáltatban is jelen vannak a digitális technológián felnőtt generáció képviselői, viszonyuk a technológiához egészen más, mint szüleiké volt: innovatívak, gyors szervezeti folyamatokat várnak.
3. *Növekvő igény a munkahelyen történő tanulásra.* Az American Society for Training and Development 1998-ban végzett felmérése szerint a munkavállalók 98%-a több képzést szeretne kapni a munkahelyen. A képzés minden formája növeli a munkaerőpiaci esélyeket. A coaching, a mentorálás és a karrierfejlesztési, tanácsadási programok ma már kulcsfontosságúak a legjobb dolgozók megtartásában. A munkahelyek a folyamatos továbbképzés egyik legfontosabb terepévé váltak.
4. *Demográfiai probléma.* Az adatok azt mutatják, hogy a demográfiai probléma igen jelentős. Proaktívabb megközelítésre van szükség az utódlás tervezésében és a tehetséggondozásban. Mindennek a szervezet stratégiai szükségleteihez kell kapcsolódnia, ami a vezetői pozíciók betöltésére is vonatkozik. A tehetségfejlesztést támogató szervezeti kultúrára van szükség, a felső vezetés támogatása és ösztönzése döntő jelentőségű, de fontos, hogy a dolgozók is elkötelezettek legyenek saját tanulásuk mellett. A nyugdíjba menő vezetők mellé társvezetőket neveznek ki, megteremtve az átmenetet a régi és az új vezetés között. A szervezet erőforrásait és hosszú távú memóriáját az idősebb dolgozók hozzájárulásának maximalizálásával, fokozatos nyugdíjazási programokkal, részmunkaidős visszafoglalkoztatással segítik fenntartani. (Green, 2000, 435–444.)

¹⁹ Forrás: http://www.opm.gov/hiringreform/Progress/GW_data_hiring_reform_Q2.pdf. Letöltés ideje: 2011. július 3.

2.1.2 A képzések szabályozása

A szövetségi köztisztviselők képzésének alapvető jogi szabályozását a U.S. Code²⁰ tartalmazza. Az 1958-ban hatályba lépő Törvény a kormányzati alkalmazottak képzéséről²¹ jelentősen egyszerűsítette a gyakorlatot, és kiszélesítette a kormányzati hivatalok jogkörét az alkalmazottaknak nyújtott képzések finanszírozása terén, lehetővé tette, hogy megfelelő kormányzati képzési kínálat hiányában piaci szolgáltatókat vehessenek igénybe. A törvény meglehetősen tág értelmezésében „a »képzés« azt a folyamatot jelenti, amelyben az alkalmazott számára biztosítják és lehetővé teszik, hogy helyet kapjon, vagy beiratkozzon egy megtervezett, előkészített és koordinált programba, kurzusra, tantervi programba, tantárgyra, rendszerbe vagy képzési-oktatási folyamatba, természettudományi, technikai, műszaki, kereskedelmi, ügyintézői, pénzügyi, adminisztratív vagy más területen, ami javítja egyéni és szervezeti teljesítményét, és hozzájárul az adott hivatal küldetésének és teljesítmény-céljainak megvalósításához.»²² A képzési politika értelmében közérdekből szükséges és kívánatos, hogy az önképzést a kormányzat által támogatott programok egészítsék ki, amelyek az alkalmazottak készségeinek, tudásának és képességeinek fejlesztése révén hozzájárulnak a hivatali munka jobb ellátásához. A programoknak a közszolgálat javítását, a költségek csökkentését, a szakképzett és hatékony állandó személyzet kiépítését és megtartását, az alkalmazottak fluktuációjának csökkentését kell szolgálnia. A képzések szervezésének ésszerűen egységesnek kell lennie, összhangban a minisztériumok és kormányhivatalok küldetésével. A képzéseken az alkalmazottakat egyenlő és tisztességes bánásmódban kell részesíteni.²³

A képzések irányításának szervezeti háttere

A szövetségi munkaerő helyzetét szabályozó hatályos törvény a Federal Workforce Flexibility Act²⁴ of 2004 a HR-gazdálkodásra és a képzésre vonatkozóan is tartalmaz új elemeket. A U.S. Office of Personnel Management (OPM)²⁵ kap központi szerepet a végrehajtás felügyeletében és koordinálásában. Nemcsak irányít, hanem együtt is működik a szövetségi hivatalokkal képzési programjaik kidolgozásában, értékelésében;

²⁰ Chapter 14, Title 5 United States Code of Federal Regulations. Forrás: <http://www.access.gpo.gov/cgi-bin/cfrassemble.cgi?title=199905>

²¹ Government Employees Training Act (GETA) 1958, módosítás: 1994 és 2004, Federal Workforce Flexibility Act (2004) Fordította: Dobos.

²² 4101. US Code of Federal Regulations: paragraph 4.

²³ GETA 1. §1. 1,2,3 bekezdés. Forrás: <http://206.16.224.206/hrd/lead/pubs/handbook/lfft1.asp>

²⁴ Section 201 of the Act amends 5 U.S.C. 4103 and adds a new section 4121.

²⁵ Az U.S.A. Személyzetügyi Hivatala

szakmai támogatást nyújt a szervezeteknek (például tanácsadás vagy különböző fórumokon történő tapasztalatcsere biztosításával), illetve javaslatot tehet az elnöknek a képzési rendszer minőségének javítására vonatkozóan.

A szövetségi hivataloknak a törvény szerint évente legalább egy alkalommal értékelniük kell az alkalmazottaknak és a különböző szintű vezetőknek nyújtott képzési programjaikat, és azokat a szervezet aktuális stratégiai tervéhez kell igazítani. A törvény olyan átfogó vezetői utánpótlás program kidolgozását írja elő, amely segíti a vezetőt például abban, hogy a nem megfelelő teljesítményt nyújtó alkalmazottakkal szemben használható stratégiákat nyújt, segít továbbá az alkalmazottak mentorálásában, a teljesítmények javításában és értékelésében.

A szervezetek kötelessége, hogy biztosítsák az önképzést támogató munkahelyi környezetet, a képzéshez és önképzéshez való hozzájutást. A szövetségi forrásból finanszírozható képzéseknek a törvény szerint a hivatalos feladatok ellátásához szükséges fejlesztést kell szolgálniuk. Ha úgy gazdaságosabb, a képzések hivatalközi programok keretében is megvalósíthatók. A képzési módszerek megválasztására vonatkozóan nincs jogi szabályozás, de előírás, hogy nem okozhatnak a résztvevőnek érzelmi vagy pszichológiai stresszt; a képzésben nem alkalmazhatnak olyan módszereket és nem közvetíthetnek olyan tartalmakat, amelyek vallási vagy kvázi vallási meggyőződést, vagy az ún. „new age”²⁶ hiedelemrendszereit hirdetik; a módszerek nem irányulhatnak a résztvevő munkahelyen kívüli életét érintő személyes értékrendjének vagy életfilosófájának megváltoztatására. A résztvevő joga, hogy előre megismerje a számára elérhető képzések célkitűzéseit, tartalmát, módszereit, a hozzájutás módját és formáját.

Az egyes szervezetek a megvalósítás konkrét körülményeit rendeletekkel szabályozzák. A képzési tevékenység felelős vezetője általában a HR-igazgató, aki biztosítja a különböző osztályok igényeinek és a szervezet képzési tevékenységeinek összehangolását. Az egyes osztályok feladata az éves terv alapját képező igények felmérése, melynek tükröznie kell a szervezeti stratégiát és az egyéni képzési igényeket is. Az osztályok HR-vezetői és munkatársai felelősek a képzések megvalósításáért (belső vagy külső képzések formájában), amelyeknek a kompetenciadeficitet felszámolására kell irányulniuk. A képzéseknek elő kell segíteniük a szervezet stratégiai tervét és teljesítmény-céljainak megvalósítását, összhangban kell lenniük az átszervezések,

²⁶ A 80-as évek képzési gyakorlatában ezek az új eszmék nemcsak a nagyvállalatok személyiségfejlesztő tréningjeiben nyertek teret, de számos kormányhivatalban is megjelentek, bár időnként a résztvevők ellenállásába ütköztek. Módszereik széles skálán mozogtak az önhipnózistól a megváltozott tudatállapotig. Művelőik eredményként attitűdváltozást, az önbecsülés javulását, az aszertivitás és a függetlenség erősödését, a kreativitás fejlődését, összességében a hatékonyság javulását ígérték. Végül a szövetségi alkalmazottak képzésében az ilyen programokat külön rendelkezésben nemkívánatosnak nyilvánították.

leépítések során felmerülő szervezeti igényekkel; javítaniuk kell a dolgozók teljesítményét, és képessé kell tenniük az alkalmazottakat szélesebb feladatkörök ellátására.

A résztvevők kiválasztásánál figyelembe kell venni, hogy a képzéssel mennyire biztosítható a szervezeti és egyéni célok összehangolása, mennyire lesz képes az adott személy a tanultakat a szervezet céljai érdekében hasznosítani. A szövetségi képzések központi szolgáltatói a Federal Executive Institute és a Management Development Center hálózata; a vezetők képzése vagy rajtuk keresztül, vagy a decentralizált szakmai fejlesztési irodák szervezésében valósul meg, utóbbiak a hivatalok belső képzéseit bonyolítják le. Az OPM online katalógusban teszi közzé az aktuális képzési kínálatot, amelyben hivatal szerint vagy fizetési osztály szerint lehet keresni.²⁷

A kurzusok struktúrája azt mutatja, hogy a szervezetek minden vezetői szinten ajánlanak képzési lehetőséget mind a saját dolgozók belső képzésére, mind a több hivatal kínálatában is megjelenő szervezetközi programokban. A központi „tárcaközi” képző központok bentlakásos képzésein különböző kormányhivatalok vezető munkatársai vesznek részt, így ezek az események egy szélesebb együttműködési hálózat építésében is fontos szerepet töltenek be.

²⁷ A szövetségi alkalmazottak bérének megállapítása két módon történik. Jellemzően egy 15 osztályból álló egységes kategóriarendszert alkalmaznak, az ún. általános bértáblát, a General Schedule (GS) szerinti fizetési besorolást. A besorolás függ az iskolai végzettségtől és a gyakorlati időtől. A BA diplomás pályakezdő általában a GS-5-ben kezd a közszolgálati karrierjét, kiváló tanulmányi eredménnyel azonban rögtön a GS-7-be léphet, míg az MA diploma a GS-9 osztályba sorolásra jogosít. Az adott osztály felső 4 szintjén mindig magasabb a kereset, mint a következő osztály alsó szintjein. Az egyes osztályokon belül 10 szint van, egy osztállyal feljebb tehát 10 éves gyakorlat után lehet kerülni, viszont az átlag feletti teljesítmény ennél gyorsabb előmenetelt is lehetővé tesz. Az előrelépés a következő szintre automatikusan évente történik, ami egyben fizetésemelést is jelent. Az egyes kategóriákban megállapított bérek a földrajzi hely függvényében eltérőek, mivel figyelembe veszik az adott terület átlagos megélhetési költségeit is. Jelenleg San Francisco áll az élen. Az éves inflációkövető bérrakorrekciót az elnök javaslatára a Kongresszus hagyja jóvá. A Senior Executive Service (SES) GS-15 feletti besorolást jelent. A másik a rugalmasabb, ún. sávos rendszer (banded system). Ez a megoldás kevésbé specifikus, elsősorban az érdemekre épülő bérezést preferálja az egyes hivatalok által definiált követelmények alapján. A fizetésemelés és az előmenetel nem feltétlenül függ össze, de minden esetben elvárás a GS rendszer szerinti besoroláshoz való megfeleltetés.

2.1.3 Vezetők képzése

1968-ban **Federal Executive Institute (FEI)** néven bentlakásos szövetségi vezetőképző központ nyílt Charlottsvillben (VA).²⁸ Az oktatói kar és az adminisztratív állomány szövetségi alkalmazásban áll, és közel kétszáz külső szakértővel dolgoznak. Nem kisebb elvárásnak kell megfelelniük, mint a vezetők felkészítése a közszolgálat előtt álló kihívásokra és az évtizedek óta folyamatosan napirenden lévő megújulására. A szövetségi képző központ a vezetők képzését karrieren át tartó utazásként vizionálja az alábbi ábra szerint.



3. ábra: Vezetői utazás. Forrás: FEI 2011–2012. Katalógus.²⁹

²⁸ Azóta további két hasonló központ létesült: az Eastern Management Development Center, Maryland és a Western Management Development Center, Colorado.

²⁹ <https://www.leadership.opm.gov/Contact/Catalog/CatalogFY12.pdf>

Az utazásra érdemes benevezni, mert minden adott ahhoz, hogy a kormányzati munka aktuális kihívásaira és a vezetői szerepekre bármely szinten és területen felkészítse a szövetségi vezetőket.

A programok vertikálisan a vezetői szintekre épülnek, a teljes kínálatot a LEAD program integrálja, amely három év alatt négy vezetői szinten biztosít bizonyítvánnyal elismert komplex vezetői képzést, de az egyes kurzusok önállóan is igénybe vehetők. A bizonyítványt az OPM adja ki, a szövetségi hivatalok pedig elismerik azt a vezetők előmeneteli rendszerében. A munkahely hozzájárulásával lehet a vezető besorolásánál egy szinttel magasabb szintű képzésre is járni, ami közvetlenül az előléptetésre való felkészítést szolgálja.

A képzés kötelező és szabadon választható komponensekből áll, a következő kategóriákban:

1. *Értékelés* (csoportvezetői szinten a szimulációs értékelést, első szintű és középvezetői szinten az eszközalapú, a felső vezetőknél pedig a viselkedési értékelést alkalmazzák);
2. *Fejlesztés a kulcsterületeken;*
3. *Politikai tudatosság;*
4. *Készségfejlesztés.*

A képzések kompetencia alapú megközelítésre épülnek, a fenti felosztás horizontális szemléletet tükröz: minden vezetői szinten azonos kulcsfontosságú területeket határoz meg a tudás, a képességek és készségek fejlesztésére. A vonatkozó dokumentumokban a képzések alapjául szolgáló kompetenciamodellek megalkotásának folyamata és a modellek tartalmi vonatkozásai kiemelt hangsúlyt kapnak mindkét vizsgált intézmény esetében. A következő fejezetben a vizsgálat a kompetenciák értelmezési keretére, a szövetségi kompetenciamodellekre és az ezekből kiolvasható összefüggésekre irányul.

2.1.4 Kompetencia alapú képzések

2.1.4.1 A kompetenciák értelmezési kerete a közszolgálati továbbképzésben

A kompetencia alapú megközelítés mai napig tartó népszerűsége az amerikai szervezeti gyakorlatban nem véletlen, hiszen a kompetenciakutatók által megalapozott kompetenciamenedzsment bölcsője a 20. század második felében az USA volt; az első eredményeket McClelland, Boyatzis, Goleman munkássága fémjelzi. A Boyatzis-féle klasszikus kompetenciaértelmezés fókuszában a kiváló teljesítmény áll, összhangban azzal a törekvéssel, amely a magánszféra versenyképességét az átlagon felül teljesítő munkaerő alkalmazásával kívánta biztosítani. A legjobb munkaerő kiválasztására az iskolai eredményeket, az intelligenciát vagy a magatartást mérő tesztek helyett az elvárt kiemelkedő teljesítményre ható tényezőket magában foglaló kompetenciára épülő megközelítést választották. (McClelland, 1973.) A kompetencia (competency) Boyatzis értelmezésében az egyén olyan személyiségjellemzője, amely „hatékony és/vagy kiváló teljesítményhez vezet”. Véleménye szerint a hatékony teljesítmény három alkotóelem – 1. az egyéni kompetencia, 2. az adott munka kompetenciaszükséglete és 3. a szervezeti környezet – közös eredőjeként jön létre. (Boyatzis, 1982, 17.)

A kompetencia iránt megnyilvánuló fokozott érdeklődés az évtizedek során számos különböző megközelítésű értelmezést eredményezett mind a külföldi, mind a hazai szakirodalomban, jelezve a kérdéskör komplexitását, miközben adós maradt az egységes és koherens terminológiával. Woodruffe kiemeli a kompetencia (competency) és a kompetenciaterületek (areas of competence) közötti distinkció fontosságát. Míg előbbi szubjektumfüggő, és az egyén viselkedésére vonatkozik, addig utóbbi a munkaköri feladatok által meghatározott követelményeket tartalmazza. (Woodruffe, 1991, in Delamare Le Deinst–Winterton, 2005, 29.) A kompetencia a felnőttképzés területén ismeretek, jártasságok, készségek, képességek és személyiségbeli szabályozó komponensek együttesét jelenti, amelynek révén az egyén képes egy meghatározott munka vagy feladat eredményes elvégzésére. (Henczi–Zöllei, 2007, 17.) Kraiciné Szokoly Mária szerint a kompetencia dinamikusan változó jelenség, az egyénnek a munkatapasztalatok során formálódó önszerveződő készsége, gondolkodási és cselekvési diszpozíciója. (Kraiciné Szokoly, 2006, 41.) Szabóné Molnár Anna a kompetenciát a személyiség létfunkcióját szolgáló pszichikus komponensek rendszereként írja le. (Szabóné Molnár, 2005, 6–9.) Tágan értelmezve tehát *a kompetencia az egyénnek azon képessége, hogy az eredményes cselekvés/feladat-ellátás/munkavégzés/tehetség érdekében az adott situációban szükséges tudását, készségeit, jártasságait és személyiségjellemzőit (személyes, kognitív, szociális és speciális szakmai kompetenciáit) a szükséges módon mozgósítsa.*

A kompetencia alapú megközelítés

A kompetencia alapú megközelítés elterjedése szorosan összefügg azzal a felismeréssel, hogy a modern HR-menedzsment kulcskérdése a legjobb munkaerő kiválasztása, fej-

lesztése és megtartása, s ez által a szervezeti teljesítmény folyamatos javítása. Napjainkban az emberi erőforrás minősége és teljesítménye a közszféra sikerességének és társadalmi elismertségének is alapvetően fontos tényezőjévé vált. (Belényesi, 2009, 47–48.) Meg kell jegyezni, hogy az európai terminológiában a kompetenciaértelmezések körüli viták eredményeképpen kezd meghonosodni a *skills management* fogalma, amely egyelőre nem bír paradigmaértékű kidolgozottsággal, de jelzi a fogalmi pluralizmusra való törekvést.

Az amerikai gyakorlatban az európai fenntartások kevésbé jellemzők. A kompetencia alapú megközelítést az amerikai közszolgálatban – a közmenedzsment gyakorlatának térhódításával párhuzamosan – az 1990-es évek óta átfogó szemléletként alkalmazzák nemcsak a képzési célrendszerek meghatározására, de a stratégiai hiányterületek képzésekkel való betöltésére is. Hasznosítják továbbá a vezetők kiválasztásában, fejlesztésében, az utánpótlás tervezésében, a teljesítménymenedzsment-folyamatokban, így a teljesítmények értékelésében, a teljesítményre irányuló visszajelzésekben és az egyéni coaching során is. Az amerikai gyakorlat szempontjából két kompetenciairányzatot szükséges kiemelni, amelyek egyrészt a szervezet, másrészt a szervezeti célokat megvalósító egyén szempontjából közelítik meg a kérdést:

1. A *stratégiai menedzsment irányzat* a szervezet számára kulcsfontosságú vagy alapkompenciák (core competencies)³⁰ fejlesztését hangsúlyozza, amely magában foglalja a szervezet tanulási képességét is e szükséges kompetenciák elsajátítására. (Lodge–Hood, 2003, 131–152, id. Belényesi, 2009, 51.)
2. A *HR megközelítésű kompetenciamozgalom* (competency movement) a McClelland–Boyatzis-féle értelmezést tűzte zászlajára, amely szerint a kompetencia a kognitív képességeken túlmutató készségeket és diszpozíciókat ragadja meg, például öntudatosság, önszabályozás és szociális készségek, amelyek alapvetően a viselkedésben öltenek testet, és így a személyes képzés és fejlesztés révén tanulhatók. (McClelland, 1998, in Delamare Le Deinst–Winterton, 2005, 31; Belényesi, 2009, 51.)

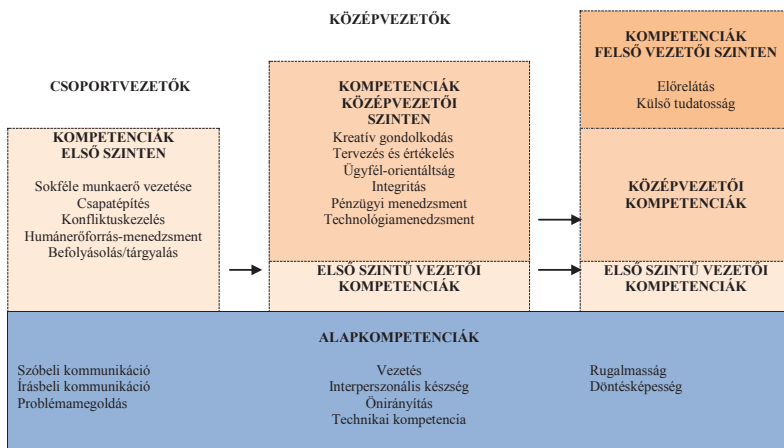
E két megközelítés szempontrendszerét ötvözik a *kompetenciamodellek*, amelyek az adott munkakörben – esetünkben az amerikai szövetségi és városi vezetői pozíciókban – a hatékony működéshez szükséges kompetenciákat összhangba hozzák a szervezet számára létfontosságú alapkompenciákkal, a HR-menedzsmentet összekapcsolják a szervezeti stratégiával. Bár az amerikai gyakorlatra elsősorban a *viselkedési modellek* jellemzők, amelyekben a hangsúly az egyén által tanúsítandó elvárt viselkedésen van, a brit hagyományra épülő *funkcionális (job-related) modellek* terjedésével az utóbbi

³⁰ A továbbiakban „kulcskompetencia”, mivel a *basic competency* fogalmát fordítottuk „alapkompenciára”-nak.

évtizedekben már az USA-ban is a funkcionális kompetencia került a középpontba, vagyis az egyénnek az a képessége, hogy az adott munkahelyi szituációban felmerülő feladatokat az előírt követelmények szerint tudja elvégezni. (Delamare Le Deinst–Winterton, 2005, 33–34; Belényesi, 2009, 53–54.) A funkcionális megközelítés háttérben olyan átfogó kompetenciaértelmezés található, amelynek fókuszában a hatékony munkavégzéshez kapcsolódó funkcionális tudás és képességek állnak. (Falus, in Szegedi, 2009, 12.) A kompetenciának ez az átfogóbb fogalma lelhető fel a vizsgált közszolgálati modellekben is az amerikai képzésben máig hangsúlyosan jelen lévő viselkedési megközelítéssel ötvözve.

2.1.4.2 A szövetségi vezetői kompetenciamodell kialakulása

1991-ben az OPM a közzsférára és a magánszektorra vonatkozó menedzsment és vezetésstudományi szakirodalom áttekintésével, valamint 8000 különböző szintű szövetségi vezető bevonásával széles körű empirikus kutatást végzett. A hatékony munkavégzés szempontjából fontosnak ítélt 22 kompetencia rangsorba állításának eredményeként megalkották az 1992-es keretmodellt, melyet a következő ábra szemléltet.³¹



4. ábra: Szövetségi kompetenciamodell. 1992. Forrás: McFee, 2003, 151.

A modell vertikálisan a szervezeti hierarchiát követve építkezik, a felsőbb szintek kompetenciaelvárásaiba beépülnek az alatta lévő szintek. Mint a statikus modellekben általában, itt is merev kategóriákkal találkozunk, vitatható egy-egy kompetencia kizáró-

³¹ Forrás: Leadership for Leaders, 151.

lag egy adott vezetői szintre való besorolása; különösen kifogásolható véleményünk szerint például az *ügyfél-orientáltság* vagy a *kreatív gondolkodás* és az *integritás* csak középvezetői szinten való megjelenése.

2.1.4.3 Vezetői kompetenciák és egyéni teljesítmények a kompetenciamodell tükrében – egy empirikus vizsgálat eredményeinek másodelemzése

2002-ben a National Academy of Public Administration (NAPA)³² két partnerintézménnyel közösen a kompetenciamodell továbbfejlesztéséhez kapcsolódó online kérdőíves vizsgálatot végzett szövetségi vezetők körében. A vizsgálatba 23 hivatalból három vezetői szintről (első szintű, középvezető és felső vezető) 1500 válaszadót vontak be, akiket a sikeres szövetségi vezetők számára az OPM által fontosnak tekintett 26 kompetenciával kapcsolatos véleményükről kérdeztek.³³ A válaszadók többsége 40–60 év közötti fehér férfi volt, 56%-uk BA diplomát meghaladó iskolai végzettséggel. Az alacsony részvételi arány miatt a felső vezetői kategóriát összevonták a középvezetőkkel, együttes részarányuk így 42% lett, az első szintű vezetők pedig 58%, amit az eredmények értékelésénél figyelembe kell venni. (A kompetenciák értelmezéséhez használt definíciók Melléklet 5.)

A felmérés eredményei alapján elvégeztem egy másodelemzést, amelyből a továbbképzési igények kompetenciatérületek szerinti megoszlásával kapcsolatban vártam eligazító jellegű információkat azon feltételezés alapján, hogy elsősorban ott van kiemelkedő igény a továbbképzésre, ahol az adott kompetencia fontosságához képest alulteljesítés mutatkozik. Két kérdést emeltem ki, melyeket a válaszadók ötös skálán értékelték:

1. Mennyire tartják fontosnak vezetői munkájukban az egyes kompetenciákat?

2. Hogyan ítélik meg saját teljesítményüket ezekben a kompetenciákban?

A fontossági sorrend alapján kialakult listához hozzárendeltem a felmérés keretében készült önértékelési listát a következő oldalon található táblázat szerint.

A két adatsor összehasonlításából kitűnik, hogy az önértékelés eredményei minden esetben alacsonyabbak, mint a fontosság mellé rendelt értékek, ami a teljesítmény javítása iránti általános igényt tükrözi. Az első három kompetencia esetében a fontossági és az önértékelési sorrend megegyezik. Mindhárom terület a közszolgálati hivatás morális alapjait érinti, nem adott területhez kötődő szakmai felkészültségre

³² Az Akadémia a Kongresszus által életre hívott, tudósokból és gyakorlati szakemberekből álló független non-profit tanácsadó szervezet, amely tevékenységével a kormányzás javítását hivatott szolgálni az amerikai és a nemzetközi kormányzati munka minden szintjén. A NAPA hivatkozott vizsgálatának eredményei a *Leadership for Leaders* című jelentésben, a *21. Century Federal Manager* sorozat kiadványában jelentek meg 2003-ban.

³³ A „szóbeli kommunikáció” az eredeti kérdőívből kimaradt, így az OPM által azonosított 27 helyett a felmérés csak a fenti 26 kompetenciára irányult.

vonatkozik, és magas hivatásitokai alapokra enged következtetni. Ezt követően általában 1–4 hely eltérés van a két lista helyezései között.

Fontossági sorrend	KOMPETENCIÁK	Értékelés	Önértékelés	Önértékelés szerinti sorrend
1.	Integritás/becsületesség	4,68	4,46	1.
2.	Ügyfelek szolgálata	4,56	4,33	2.
3.	Elszámoltathatóság	4,50	4,31	3.
4.	Csapatépítés	4,49	4,17	9.
5.	Döntésképeség	4,48	4,25	7.
6.	Alkalmazkodóképesség	4,48	4,11	10.
7.	Köszölgálat-motiváltság	4,46	4,10	11.
8.	Interperszonális készségek	4,45	4,31	4.
9.	Rugalmasság	4,45	4,18	8.
10.	Problémamegoldás	4,42	4,28	6.
11.	HR-menedzsment	4,37	4,08	12.
12.	Írásbeli kommunikáció	4,34	4,30	5.
13.	Folyamatos tanulás	4,25	3,97	16.
14.	Szakmai hitelesség	4,25	4,06	13.
15.	Konfliktuskezelés	4,24	3,95	15.
16.	Befolyásolás/tárgyalás	4,23	4,03	14.
17.	Kreativítás/innováció	4,19	3,94	19.
18.	Együttműködés/partnerség	4,10	3,96	18.
19.	Jövőkép	4,10	3,86	20.
20.	Sokféleség kezelése	4,07	3,97	17.
21.	Politikai hozzáértés	4,01	3,71	23.
22.	Technológiamenedzsment	3,99	3,66	24.
23.	Stratégiai gondolkodás	3,97	3,78	22.
24.	Pénzügyi menedzsment	3,96	3,81	21.
25.	Külső tudatosság	3,72	3,66	26.
26.	Vállalkozói készség	3,41	3,53	25.

2. táblázat: Kompetenciák fontossági és önértékelési sorrendje.

Az átdolgozott táblázat forrása: McFee, 2003, 118–119.

Tíz kompetencia (*interperszonális készségek, rugalmasság, problémamegoldás, írásbeli kommunikáció, szakmai hitelesség, befolyásolás, sokszínűség kezelése, stratégiai gondolkodás, pénzügyi menedzsment, vállalkozói készség*) a saját teljesítmény alapján előbbre sorolódott, mint a fontossági sorrendben, 11 esetben viszont a résztvevők úgy vélték, hogy teljesítményük nem éri el a fontosság alapján elvárható szintet. Az összkép felkészült, de hiányosságait is artikulálni képes válaszadókra és valós képzési igényre utal. Markáns eltérés a jelenlegi teljesítmény javára három esetben jelentkezett: *írásbéli kommunikáció, interperszonális készségek és problémamegoldás*. Az *írásbéli kommu-*

nikáció ezek közül is magasan kiemelkedik, ami utalhat arra, hogy ezzel a kompetenciával a résztvevők iskolai végzettségükből adódóan rendelkeznek, illetve feltételezhetően nincs olyan súlya a munkaköri feladatokban, amely miatt komoly kihívást jelentene. Az *interperszonális készségek* és a *problémamegoldás* a vezetői munka kulcsterületei, a magas teljesítmény utalhat a jól működő vezetőikiválasztási és -felkészítési rendszerre, de jelezheti azt is, hogy a továbbképzések során ezeknek a készségeknek a fejlesztése általában kiemelt hangsúlyt kap, így a válaszadók felkészültebbek ezeken a területeken. A *sokféle*ség kezelésében, ha nincs is kiemelkedően nagy különbség, a válaszadók teljesítményüket jobbnak tartják, mint amilyen fontosságot tulajdonítanak a problémának a munkahelyen. A diszkriminációmentesség az amerikai demokrácia lényegéből fakadó követelmény, a társadalmi elvárások, de a törvényi előírások is szigorúak. A *konfliktuskezelés* és az *együttműködés/partnerség* sorrendben mindkét listán azonos, a 15., illetve 18. helyre került, ami a szervezetek belső működésében és külső kapcsolatrendszerében betöltött fontosságukat figyelembe véve, alulértékeltnek tűnik, hasonlóan a 17., 19. helyekre szorult *kreativitáshoz* és *innovációhoz*.

A teljesítménydeficit szempontjából kiemelkedő különbséget mutat a *csapatépítés* és a *közszolgálat-motiváltság*. A szövetségi szervezeti kultúrában a közszolgálat iránti motiváltság alacsonyabb szintje az első három helyen lévő kompetencia fényében meglepő, érdemes lenne az okok mélyére nézni, hiszen az értékelés tanúsága szerint a válaszadók potenciálisan rendelkeznek a szükséges kvalitásokkal, amelyeket – sarkítva az eredményt – ezek szerint sokan inkább a magánszférában kamatoztatnának. Utalhat az eredmény a szakirodalomból is kicsengő, a szolgáltatások színvonala iránt korábban említett fokozódó állampolgári elégedetlenség egyik okára is. A *csapatépítés* mellett az *alkalmazkodóképesség* is a kevésbé jól működő kompetenciák közé sorolódott, a kettő egymással is korrelációt mutat, hiányuk szintén a közszolgálati elkötelezettséget csökkentheti. A lista utolsó harmadában, ha nincs is teljes megfelelés, meglepően nagy az összecsengés a két adatsor között. Itt feltételezhetően a jelzett nagyszámú első szintű vezető alakította az eredményt: a *politikai hozzáértés*, a *stratégiai gondolkodás* vagy a *külső tudatosság* a tapasztalat szerint jellemzően inkább felső vezetői elvárások.

2.1.4.4 A kompetenciamodell továbbfejlesztése

A hagyományos kormányzati beosztásokhoz kapcsolódó elvárások változásai és az új trendek 1998-ban egy új modellben képeződtek le, amely megerősítette a korábbi 22 kompetencia létjogosultságát a vezetés minden szintjén, de további öt új kompetenciával bővítette az eredeti modellt: a *partnerség*, *alkalmazkodóképesség*, *politikai hozzáértés*, *közszolgálat-orientáltság* és a *vállalkozói készség* bővítették a listát. Úgy tűnik, hogy a fenti vizsgálat alapján a vezetők által „elhanyagolt” kompetenciákat hivatalosan beemelték a követelmények közé. Az OPM a 27 kompetenciát a következő öt meta-kompetencia alá rendezte, melyeket az alábbi ábra szemléltet. Ma ezek az amerikai közszolgálati gyakorlatban a szövetségi vezetők kulcskompetencia csoportjai (Executive Core Qualifications, ECQ):

1. **Változás vezetése.** A szervezeti célok elérése érdekében stratégiai változás létrehozásának képessége, mind a szervezeten belül, mint azon kívül. A szervezeti jövőkép megalkotásának képessége és annak megvalósítása a folyamatosan változó környezetben.
2. **Emberek vezetése.** Az emberek vezetése a szervezeti jövőkép, küldetés és célok elérése érdekében. Olyan befogadó munkahely kialakítása, amely elősegíti mások fejlődését, az együttműködést és a csapatmunkát, támogatja a konfliktusok konstruktív megoldását.
3. **Eredményorientáltság.** A szervezeti célok és az ügyfelek elvárásainak teljesítése. A technikai tudás alkalmazása, a problémák és kockázatok elemzése révén olyan döntések meghozatala, amelyek kiemelkedő eredményeket hoznak.
4. **Üzleti éleslátás.** Az emberi, a pénzügyi és az információforrások stratégiai felhasználásának képessége.
5. **Koalícióépítés.** A koalícióépítés képessége a szervezeten belül és más szövetségi, állami és helyi önkormányzati hivatalokkal, nonprofit és magánszektorbeli szervezettel, külföldi kormányokkal vagy nemzetközi szervezetekkel a közös célok elérése érdekében. (McFee, 2003, 46–51.)

6.

Változás vezetése Kreativitás/ innováció Külső tudatosság Rugalmasság Alkalmazkodóképesség Stratégiai gondolkodás Jövőkép	Emberek vezetése Konfliktuskezelés Mások fejlesztése Sokfélelenség kezelése Csapatépítés	Eredmény-orientáltság Elszámoltathatóság Ügyfelek szolgálata Döntésképesség Vállalkozói készség Problémamegoldás Szakmai megbízhatóság	Üzleti éleslátás Pénzügyi menedzsment Humán erőforrás-menedzsment Technológia-menedzsment	Koalícióépítés Befolyásolás/ tárgyalás Partnerség Politikai hozzáértés
--	--	--	--	--

<p>ALAPKOMPETENCIÁK</p> <p>Folyamatos tanulás</p> <p>Belső kontroll/integritás/becsületesség</p> <p>Interperszonális készségek</p> <p>Szöbeli kommunikáció</p> <p>Köszölgálat-orientáltság</p> <p>Írásbeli kommunikáció</p>
--

5. ábra: Vezetői kulcskompetenciák a szövetségi közszölgálatban.

Az új modell szintén alapkompétenciákra épül, de a korábbtól eltérően struktúrája személetváltást tükröz, nem vezetői szintek szerint differenciál, hanem a szövetségi vezetői képességeket, kvalifikációt (qualification) igénylő fő dimenziók szerint állít fel minden vezetői szinten elvárás jelentő kompetenciacsöportokat az alábbi ábra szerint, amely a hierarchia helyett a funkcionális feladatmegoldás összettségét kiemelő

horizontális tagozódást mutatja. A kulcskompetenciák nemcsak alapkészségeket tartalmaznak, hanem a komplex munkahelyi feladatmegoldáshoz szükséges transzferálható készségeket is. (Kraiciné Szokoly, 41.)

A korábbi modellből a *problémamegoldás*, a *döntésképeség* és a *rugalmasság* bekerült a kulcskompetenciákba; viszont a korábban középvezetői szintre sorolt *integritás* az alapkompentenciák közé került, hasonlóan a *közszolgálat-orientáltsághoz*, ami igazolta az előző modell kapcsán tett kritikai észrevételünket.

Ha az új modell alapkompentenciáit – mint a minden vezetőtől elvárható alapvető kompetenciavárásokat – a fenti empirikus kutatási eredményekkel hasonlítottuk össze, akkor a következő érdekes képet kapjuk: az *integritást* kivéve, amely minden tekintetben az első helyre került, minden más területet a vezetők mind a fontosság, mind a saját teljesítményük tekintetében sokkal hátrább soroltak, következésképpen a válaszadók nem ezeket a kompetenciákat tartották a leglényegesebbeknek vezetői munkájuk során. A *folyamatos tanulás* például fontossága szerint a középtájon helyezkedik el, az önértékelésben pedig ennél még hátrább került. Az *interperszonális készségek* és az *írásbeli kommunikáció* az egyéni teljesítmények sorrendje alapján helyet kaphatna az alapkompentenciák között, fontosságuk szerint azonban nincsenek az első hatban sem. Úgy tűnik, hogy az OPM által artikulált szervezeti szempontok nem minden ponton találkoznak a vezetők egyéni megítélésével.³⁴ A szövetségi képzési programok tanterve a fenti ábrán bemutatott modellt követi, amely nemcsak a szakmai továbbképzések tantervének kiindulópontja lett, hanem a diagnosztikai célú értékelés és a vezetői utánpótlástervezés alapjául is szolgál. (A kompetenciamodell értékelési célú alkalmazása, Melléklet 8.)

2.1.5 Vezetői kompetenciák a közszektorban és a magánszektorban

Az OPM nemcsak a modell megalkotását tartotta fontosnak, de a közszolgálati vezetőkkel szemben támasztott kompetenciavárásokat az üzleti szféra tekintetében is vizsgálta. Megállapítást nyert, hogy az OPM kompetencialistája jelentős átfedést mutat a Fortune 100 legjobb gyakorlatot képviselő vállalatokból álló ún. Kompetencia Konzorcium által meghatározott kompetenciákkal, ami megerősítette az OPM modelljének relevanciáját és általánosíthatóságát. E megállapítás üzenete, hogy a közszféra és az üzleti szféra kompetenciavárásai közötti hasonlóság a vezetők képzésének célrendszerében és módszertani gyakorlatában is nyilvánvalóan megmutatkozik.

³⁴ A FEI az OPM intézményeként a kompetenciameghatározási folyamat szakértői bázisát adta, így az OPM-hivatkozásokba a FEI is beleértendő.

Az OPM részt vett a két szféra együttes vizsgálatára irányuló kutatásokban is, melyek eredményei azt mutatták, hogy 2010-re mindkét szektorban egyaránt további új vezetői kompetenciák lesznek szükségesek. Kritikus kompetenciáknak tekintik a következőket:

1. kognitív képesség, természetes intellektuális erő és szellemi agilitás;
2. a piaci paradigmák gyors felismerése;
3. stratégiai gondolkodás, a technológiák alkalmazása a piaci stratégiára és műveletekre;
4. analitikai képesség, a leglényegesebb adatok és információk kiválasztásának képessége;
5. józan döntések képessége bizonytalan vagy félreérthető helyzetekben;
6. személyes és szervezeti kommunikációs készségek;
7. különböző vezetői stílusok alkalmazásának képessége sokszínű munkahelyi környezetben, ahol több generáció és kultúra van jelen;
8. vezetés képessége (feladatok kiosztása, az elvárások kommunikálása, a teljesítmény nyomon követése és értékelése olyan munkahelyi szituációkban, ahol az emberek fizikailag nem találkoznak a vezetővel);
9. feladatok delegálása, miközben a kockázatokat megfelelően kezeli és kontrollálja a folyamatokat;
10. a különböző jogviszonyban (szerződéses, állandó vagy meghatározott idejű munkaviszonyban) foglalkoztatottak vezetése, az amerikai és más nemzetiségű vegyes személyzet vezetése;
11. a tehetség meghatározása, fejlesztése, vonzása, megtartása minden szinten;
12. személyes alkalmazkodóképesség, a tapasztalatokból való tanulás és a szükséges kiigazítások megtétele. (McFee, 2003, 48.)

Sajátos követelményeket támaszt a globalizmus kihívása a szövetségi dolgozókkal szemben: nemzetközi környezetben globális kompetenciák birtokában kell tudni képviselni országukat. Itt elsősorban a kulturális kompetenciafejlesztésre, a kulturális sokféleség problematikájára helyeződik a hangsúly, illetve minden olyan eszközre, amely segít a különböző kultúrákhoz tartozók kommunikációját, gondolkodásmódját megérteni és a különbségeket kezelni. Az ICMA nemzetközi programigazgatója, Deilinger Judit ezt a vele készített interjúban a következőképpen fogalmazta meg:

Számomra az új kultúrák meg- és kiismerése a legnagyobb kihívás és egyben az igazi inspiráció is. Például amikor elkezdtem a Közél-Keleten dolgozni, az arab világban való eligazodás, a tárgyalások tökéletes mássága komoly alkalmazkodást és tanulást igényelt. Aztán következett Dél-Ázsia, és kezdhettem megint mindent előlről, hogy Kínát ne is említsem. Más jellegű feladat, de hasonlóan nagy kihívás a hatékony csapatépítés. A programjaink rengeteg különféle képességet, tehetséget és tapasztalatot igényelnek. A megfelelő közreműködő szervezetek és szakemberek kiválasztására nincs tudományosan kidolgozott módszer, amit követni lehetne. Az embernek nemcsak az ismereteire, tudására, de egyidejűleg a megérzéseire is kell támaszkodnia. (Dobos, 2011b, 25.) (A teljes riport, Melléklet, 164.)

Az OPM kutatásában az érzelmi intelligencia (Emotional Intelligence, EI) is kiemelt szerepet kapott, amelyről ma már elfogadott, hogy a kiváló vezetői teljesítmény szempontjából fontosabb, mint a kognitív képességek. (Goleman, 2007, 112-137.) Zrinszky a csúcsteljesítmény szempontjából lényeges viselkedéssellemzők közé sorolja

a pozitív gondolkodást, az optimizmust, sőt a Csíkszentmihályi-féle flow élményt is. (Zrinszky, 2002, 236.) A kutatásban az EI következő definícióját használták: „*az érzelmek kezelésének képessége, amely lehetővé teszi, hogy az emberek zökkenőmentesen tudjanak a közös cél érdekében dolgozni*”. Minden EI elemhez hozzárendelték az OPM egy vagy két kompetenciáját, ahogy a szociális készségek tekintetében az alábbi táblázatban látható.

Szociális készségek	
Érzelmi intelligencia	Vezetői kompetencia
Empátia	Interperszonális készségek
Szolgálatkészség	Ügyfélszolgálat
Mások fejlesztése	Csapatépítés
Sokféleség kezelése	Sokféleség kezelése
Politikai tudatosság	Politikai jártasság

6. ábra: Szociális tudatosság a vezetői kompetenciáiban. Forrás: McFee, 2003, 155.

Ezzel azt kívánták bizonyítani, hogy a szövetségi vezetők kompetenciárában ez a vállalati gyakorlatban oly fontosnak tartott terület éppúgy jelen van, mint a magánszektorbeli vezetők esetében és a szövetségi kompetencialista akkor is releváns, ha az érzelmi intelligencia oldaláról közelítünk.

Megállapítható, hogy a szövetségi közszolgálati továbbképzési gyakorlatban egy módszertani továbbképző központ égisze alatt egységes elvek szerint és tudományos alapossággal kidolgozott kompetenciamodell alkalmazásával erőteljesen kompetencia alapú megközelítést alkalmaznak, amely a kompetencia-menedzsment átfogó rendszerébe illeszkedik. A következő fejezetben az empirikus vizsgálatba bevont másik intézmény, egy országos önkormányzati szövetség képzési rendszerét vesszük górcső alá, figyelmünket pedig a területi igazgatásban foglalkoztatott önkormányzati vezetői célcsoportra irányítjuk.

2.2 Továbbképzési gyakorlat a megyei és települési önkormányzati szférában

2.2.1 A helyi önkormányzati szint és az ICMA szerepvállalása

A helyi önkormányzati szint a szövetségi és az állami szinthez képest nagyobb szervezeti változatosságot mutat, több embert foglalkoztat, és több szolgáltatást nyújt az állampolgároknak, így munkájának minősége és hatékonysága közvetlenül befolyásolja az emberek életminőségét. Ennek tudatosulása a 20. században az önkormányzattal szemben támasztott állampolgári elvárások átalakulását eredményezte, ami a professzionális és hatékony önkormányzás iránti igényben fejeződött ki. (Cox–Gabris–

Levin, 2010, 325–336.) Amerikában az önkormányzati formák sokfélesége jellemző: 1. az erős polgármesteri (strong mayor council) vagy gyenge polgármesteri (week mayor council) kormányzat; 2. a polgármesteri forma adminisztratív vezetővel vagy anélkül; 3. a képviselőtestület és a menedzser (council-manager) együttműködésére épülő forma választott vagy kinevezett polgármesterrel és citymenedzserrel egyaránt megtalálhatók az amerikai városokban. (Kemp, 2002, 354–370.)

Ma az USA-ban az 5000 fő feletti kis és közepes nagyságú városokban a citymenedzser típusú önkormányzat a legnépszerűbb, különösen a déli és a nyugati államokban, de előfordulása országosan is 60% körül van. Az ICMA küldetése a professzionális önkormányzás terjesztésében napjainkban is időszerű; a modell népszerűségét a mindenkori politikai befolyás és a szakmai vezetés közötti erőviszonyok változása is befolyásolja. A tendencia kettős: miközben a citymenedzsert foglalkoztató települések nagyarányú gazdasági, társadalmi és politikai fejlődése vonzó alternatívát kínál, a meghatározóbb politikai vezetésre való törekvés időről időre felerősödik. Ma már egyértelművé vált, hogy a speciális szakértelmet igénylő feladatok sokrétűsége miatt a szakmailag felkészült adminisztratív vezetőt az erős polgármesteri hatalom mellett sem lehet nélkülözni. Ezekben az önkormányzatokban is megjelent az adminisztráció vezetője (Chief Executive Officer), aki a munkáltatói jogokat leszámítva rendelkezik a professzionális önkormányzati menedzser összes hatáskörével, ami egyben az önkormányzati formák közötti különbségek fokozatos elmosódását is jelenti.

Az ICMA küldetése

Az ICMA 1914-ben történt alapítása egybeesik a 20. század fordulóján az USA-ban megjelenő progresszív reformmozgalom törekvésével, amely a korrupciómentes, szilárd etikai elvekre épülő, átlátható és elszámoltatható önkormányzati rendszer megteremtését hirdette. A reformok nyomán létrejött az érdemekre épülő köztisztviselői előmeneteli rendszer, a tradicionális önkormányzati struktúra alternatívájaként pedig megszületett az ún. *council-manager*³⁵ típusú önkormányzat, amelyre az jellemző, hogy a választott képviselőtestület (council³⁶) politikai irányítása mellett az önkormányzat működtetését széles hatáskörrel rendelkező menedzserre vagy adminisztrátorra bízta, szétválasztva a politika és az igazgatás funkcióit. Az új önkormányzati forma világossá tette a kétféle feladatellátással szemben támasztott eltérő követelményeket: a politika alakítása a választott polgármester és a képviselőtestület hatásköre, a megvalósítás irányítása a kinevezett és szakmailag felkészült menedzser kezében van, miközben a település érdeke a politikai és a szakmai vezetés közötti harmonikus együttműködés.

³⁵ Képviselőtestület-menedzser.

³⁶ A *council* szó magyar jelentése „tanács” – érdekes paradoxon, hogy amerikai (és brit) kontextusban hagyományosan használják az önkormányzati képviselők választott testületére, miközben nálunk negatív asszociációk okán ebben az értelemben a rendszerváltás óta nem alkalmazzák.

Az ICMA hangsúlyozza az erős politikai vezetés és a végrehajtó pozícióban lévő menedzser szaktudásának együttes kiaknázását a települési célok elérése érdekében. Ha egy településen felmerül a citymenedzser típusú önkormányzati forma megváltoztatásának veszélye, a modell védelmében az ICMA etikailag elfogadottnak, sőt szükségesnek tekinti a menedzser szerepvállalását az állampolgárok hiteles információkhoz juttatásában. A menedzser a nagyobb politikai befolyást biztosító önkormányzati típusok térnyerése ellen folytatott kampányban az alulról jövő kezdeményezésekhez, például a népszavazás megszervezéséhez szakmai támogatást nyújt, amihez az ICMA speciális kiadványokkal járul hozzá.³⁷

Az ICMA az önkormányzati menedzsment hatékonyságát szolgáló megoldásokat, módszereket, valamint a jó gyakorlatot az önkormányzati vezetők egész életén át tartó képzése révén kívánja terjeszteni. Eltérően a szövetségi szinttől, amely a képzési lehetőséget a szövetségi karrier idejére korlátozza, az ICMA a szakmai továbbképzésben a már nem aktív korú vezetők tapasztalatára is épít. Továbbképzési programjainak kiemelt célcsoportját a citymenedzserek alkotják, akiknek képzési szükségletei a következő szakmai jellemzők mentén alakultak.

2.2.2 A citymenedzser foglalkozás és karrierjellemzői

A citymenedzser³⁸ foglalkozás kialakulásában az urbánus reformmozgalom és a tudományos menedzsment elterjedése együttesen játszott meghatározó szerepet. Az új típusú városi társadalom víziójának megvalósításához szükség volt a kormányzati struktúra átalakítására és az üzleti szféra menedzsmentmodelljének a kormányzásban való alkalmazására. Az első citymenedzserek üzleti menedzserek vagy mérnökök voltak, a sikeres működéshez szükséges szakmai ismeretek és készségek köre azonban folyamatos átalakuláson ment át. „Az igazgatás/adminisztráció, a menedzsment és a vezetés nem egymást kizáró fogalmak, a hangsúly és az alkalmazás azonban megváltozott.” (Cox–Gabris–Levin, 2010, 328.)

Napjainkban olyan generalista vezetőről van szó, akinek a feladatköre az egyes önkormányzatok sajátos strukturális, gazdasági, társadalmi és kulturális adottságai szerint eltérő lehet. Nemcsak a napi feladatok szintjén változatos a kép, de a megkívánt vezetői készségek fókuszpontjai is időről időre változtak. Kezdetben a kommunális szolgáltatások működtetése, majd a válságok idején a közpénzügyek, az 1980-as években a fejlesztésmenedzsment, manapság pedig a megfontolt pénzügyi gazdálkodás

³⁷ Citizens' Handbook on Retention of the Council-Manager Plan. ICMA Fund for Professional Management, 2000.

³⁸ A továbbiakban ennél a megnevezésnél maradunk, a gyakorlatban azonban a település jellegétől és az önkormányzati formától, illetve a helyi hagyományoktól függően az adminisztratív vezetőre – a feladatkörök nagyfokú hasonlósága mellett – a *town manager*, *village manager*, *city* vagy *county administrator* megnevezések is használatban vannak.

és az állampolgárokkal, civil szerveződésekkel való együttműködés vált hangsúlyos elvárássá. (Cox–Gabris–Levin, 2010, 325–336.)

Az önkormányzati menedzser foglalkozás Amerikában tipikusan a képzett fehér férfiak körében népszerű. A szakma helyzetét vizsgáló *ICMA State of the Profession 2009* című évi felmérés szerint a kinevezés a települések 81%-ában a képviselőtestület hatásköre. A menedzser a felelős az elfogadott koncepciók végrehajtásáért, a költségvetés elkészítéséért és képviselőtestületi vitára bocsátásáért, a menedzsmentben dolgozó, főként adminisztratív és pénzügyi munkatársak alkalmazásáért és ellenőrzéséért. Munkáltatói jogkörrel a menedzserek 87%-a rendelkezik.³⁹

Míg a század első évtizedeiben a foglalkozás gyakorlása a városépítési és üzemeltetési feladatok túlsúlya miatt elsősorban mérnöki végzettséget igényelt, manapság ennél jóval változatosabb a kép. Az idézett felmérés szerint a választadók 25%-a főiskolát végzett, 56%-a rendelkezik MA diplomával, ebből 67% a közigazgatási (Master of Public Administration, MPA) végzettségűek aránya. Az ICMA a citymenedzserek számára kívánatos végzettségként tradicionálisan a MPA diplomát jelölte meg, de az MPP (Master of Public Policy) végzettség is szóba jöhet, bár a gyakorló szakemberek körében a napi munkában felértékelődik az MBA (Master of Business Administration) végzettség bázisán megszerezhető speciális ismeretanyag is. Figyelemre méltó, hogy a hazai viszonylatban a citymenedzserhez legközelebb álló jegyzői hivatal közigazgatási és főként jogi végzettséghez kötött, ami az amerikai gyakorlatban nem megfelelő szakmai háttér.

A citymenedzserrel szembeni elvárások

Ahogy a közszolgálat szerepe az amerikai társadalmat érintő változások nyomán egyre komplexebbé vált, úgy szembesült a citymenedzser is egyre bonyolultabb kihívásokkal. Elvárásként fogalmazódott meg például, hogy legyen képes a problémák értőbb elemzésére, legyen innovatív, rendelkezzen a település fejlesztésére vonatkozó jövőképpel, segítse elő a helyi politika alakítását, miközben számos személyes, szervezeti és politikai korlát is szabályozza a mozgásterét, amelyek gátolhatják a más oldalról elvárt kreativitást és az innovációt. A politikai viszonyok közötti eligazodás képessége a szakma speciális kihívása. A menedzsernek úgy kell tudnia hatékonyan hozzájárulni a politikai döntések előkészítéséhez, hogy közben meg tudja őrizni politikai semlegességét. Azok a készségek és képességek, amelyeket ma alapvetőnek tartanak a sikeres citymenedzser számára, elsősorban vezetői kvalitásokat igényelnek. A

³⁹ A kérdőíves felmérésbe 7237 önkormányzatot vontak be. Megkeresték az összes (1311) megyei önkormányzatot, ahol választott hivatalvezető vagy council-manager önkormányzati forma működik. 26%-os választadói arány mellett 2213 város és megye adatait dolgozták fel.

Forrás:

http://icma.org/en/icma/knowledge_network/documents/kn/Document/100267/ICMA_2009_State_of_the_Profession_Survey – letöltve: 2011. nov. 20.

hangsúly az igazgatási feladatokról a politikaformáló funkcióra tevődött át, a vezetői készségek fontosabbá váltak, mint az adminisztratív készségek. A folyamatosan változó külső feltételrendszer miatt előtérbe került az egységes szakmai kritériumrendszer érvényesítése és az alapértékeknek, szakma-etikai normáknak való megfelelés, ami a sikeres tevékenység egyik kulcskérdésévé vált. (Newell, 2004, 3-15.)

Ian Greener szerint az amerikai közszféra vezetői általában nagyobb presztízzsel és szakmai megbecsüléssel rendelkeznek, mint európai társaik. A menedzsment hivatás rangját és státuszát véleménye szerint egy adott társadalomban jelentősen befolyásolja, hogy a hagyományosan nagy presztízsű foglalkozások (jogász, orvos) képviselői mennyire befogadók és elfogadók velük szemben, mennyire tekintik őket egyenrangú partnereknek. A közszférában érvényesülni vágyó menedzsereknek ezért fel kell készülniük a tradicionálisan erős szakmai érdekcsoportok által támasztott akadályok leküzdésére. (Greener, 2009, 149–169.)

A „professional” értelemben vett szakemberlét jellemzői az adott területen tanúsított kiemelkedő tudás, a kiváló elméleti és gyakorlati készségek, a magas szintű munkavégzés és etikai elkötelezettség, a szakmai közösségben végzett munka iránti pozitív motiváció. Szűkebb értelmezés szerint ebbe a kategóriába csak a hagyományos diplomás foglalkozások, mint az orvos vagy az ügyvéd tartoznak, az amerikai felfogás szerint azonban idesorolandó a magasan képzett menedzser is. A professzionális szakember számára a karrier egy életen át tartó szakmai utazás, amelyben a munkahelyi tanulás non-formális és informális terepei kiemelt szerephez jutnak. Leslie Scanlon szerint a 21. században a globalizmus és interkulturalizmus világában a technikai racionalitásra épülő tudás már nem elegendő a gyakorlat komplexitásának, bizonytalanságának, értékkonfliktusainak kezelésére, és a professzionálisnak a szolgálat iránti altruista elkötelezettségre épülő hagyományos angol-amerikai paradigmája sem tartható fenn. A megszerzett tudás gyorsan elavul, további csiszolására, esetenként alapvető megújítására van szükség, a tudáskészletet folyamatosan adaptálni kell a változó körülményekhez. (Scanlon, 2011.) Az ICMA saját szakmai képzését az önkormányzatok szervezeti céljaihoz illeszkedő és az egyéni igényeket is figyelembe vevő szakmai fejlesztésként, ún. „professional development”-ként definiálja, ami nemcsak a hagyományos értelemben vett szakterületekhez kapcsolódó képzést jelenti (például oktatásügy, energiagazdálkodás stb.), hanem a vezetői készségfejlesztést is magában foglalja.

1924 óta az ICMA-tagság velejárója az Etikai Kódex alapelveinek betartása. 2004-ben az alapkövetelmények mellé irányelvek is kerültek, amelyek segítik a tagokat az alapelvek értelmezésében és betartásában. A képzés, önképzés kiemelt fontosságát jelzi, hogy a *demokratikus önkormányzás melletti elkötelezettség, a társadalmi felelősség, a becsületesség és integritás, az emberek érdekeinek szolgálata, az egyes területekre irányuló önkormányzati politika előkészítésében és végrehajtásában való közreműködés*

mellett a 12 kötelezettségből nyolcadikként a *szakmai képesség és a menedzsment-technikák folyamatos fejlesztése* szerepel a kódexben.⁴⁰ A tagok rendszeres időközönként értékelik készségeiket, és évente legalább 40 órát az ICMA által alapvető fontosságúnak tekintett gyakorlatokra irányuló szakmai továbbképzésre fordítanak.

2.2.3 Az ICMA szerepe az önkormányzati vezetők továbbképzésében

2.2.3.1 Az ICMA és az egyetemi szféra kapcsolata

Az 1980-as évektől az ICMA és az egyetemi szféra kapcsolata rendkívül fontos szerepet tölt be a citymenedzser karriert választók egyetemi képzésének a valós gyakorlati igényekhez való igazításában. A NASPAA-val (National Association of Schools of Public Affairs and Administration), a közigazgatási képző intézmények országos szervezetével a 90-es évek végén közösen dolgozták ki az MPA önkormányzati menedzsment szakirányt. A gyakorlati dimenziót képviselő szakmai szövetség bevonása az MPA-programok tervezésébe annak elismerése, hogy a szakmára való felkészítés nem nélkülözheti az önkormányzati munkában végbemenő komplex változások, új gyakorlatok és készségek beépítését a tantervekbe. Az MPA-programok akkreditációja az elmélet és gyakorlat közötti szakadék áthidalása céljából előírja a gyakorlati szakemberek bevonását az oktatásba.

Az ICMA és a NASPAA együttműködésében módszertani útmutató is készült számukra. A bátorítás arra épít, hogy ha felnőttképzési módszertani felkészültségük nincs is, lehet a tanítás iránt elhivatottságuk és tehetségük, a készségek egy részével pedig vezetőként egyébként is rendelkeznek. Számos olyan vezetői feladat van, amely hasonló készségtárat mozgat meg, mint a tanítás, például a képviselőtestület eligazítása, a munkatársak képzése, a gyakornokokkal való foglalkozás, a lakossági fórumokon tartott prezentációk stb. Az autentikus forrásból származó tapasztalatok, példák, esettanulmányok pedig nagyon jelentős hozzáadott értékkel bírnak. (Banovetz et al., 2000.) A meggyőzőnek tűnő gyakorlat ellenére számos kritikai írás jelent meg az utóbbi években – elsősorban egyetemi oktatók, doktori műhelyek kutatói tollából –, amelyekben az amerikai MPA-programok kapcsán éppen a gyakorlati munkára való felkészítés hiányosságaira és fontosságára hívják fel a figyelmet, többek között a vezetői készségek, az érzelmi intelligencia és a szakmai magabiztosság területén. (Blanchard–Donahue, 2008, 461–485; Mastracci et al., 2010, 123–141; Newcomer–Allen, 2010.)

A kapcsolat fordítva is működik, az ICMA a kutatásokban, képzéseinek kidolgozásában és megtartásában támaszkodik a különböző egyetemek szakmai műhelyeire; a közszolgálatot is érintő jelentős mértékű generációs váltás is a közös érdekeltségeket

⁴⁰ http://icma.org/en/icma/ethics/code_of_ethics

támasztja alá. A fiatal generáció életpályamodelljében prognosztizálható új elemek mind az egyetemi szféra, mind a szakmai egyesület számára kihívást jelentenek. A fiatalok rugalmasabban váltanak a non-profit, a köz- és a versenyszféra pozíciói között, a citymenedzsmentet csak karrierjük későbbi szakaszában választják, így az országos szakmai szervezetek is veszítenek korábbi vonzerejükből, amire az ICMA-nak a fiatalok karrierfejlesztési szükségleteit figyelembe véve kell felkészülnie. (Cox–Gabris–Levin, 2010, 325–336.) Új keletű, 2011-ben indított kezdeményezés – amelyhez eddig 11 egyetem csatlakozott – az ún. ICMA Student Chapter (Hallgatói Klub), amelynek célja a hallgatók bevonása egy az egyetemi szféra és a gyakorlati terek közti információáramlást, tapasztalatmegosztást biztosító országos hálózatba, amelynek nem titkolt célja az önkormányzati karrier vonzerejének növelése.

2.2.3.2 Az ICMA mint képzési szolgáltató – intézményi sajátosságok

Mint korábban utaltunk rá az amerikai felnőttképzés történetében az intézményi struktúra tagoltsága okán az intézményi tipológia kérdése, a változatos funkciókkal rendelkező felnőttképzést folytató szervezetek különböző rendezőelvek szerinti kategorizálása régóta fontos kutatási probléma. (Verner–Booth, 1964; Knowles, 1977; Houle, 1981; Darkenwald–Merriam, 1982; Kowalski, 1988; Merriam–Brockett, 2007.) Bármilyen szempontrendszer képezi is a tipológia alapját, abban egyetértés mutatkozik, hogy a szakmai szövetségek szerepvállalása az amerikai felnőttképzés egyik jellegzetessége. Az USA-ban minden nagyobb szakmának van legalább egy országos szövetsége, valamint állami, megyei és helyi szövetségei is. Az ICMA az önkormányzati menedzsment területén országosan a legnagyobb; súlya és szerepe meghatározó. A szövetséghez tartozás oka lehet a szakma gyakorlásának feltételeként előírt tagság, de – mint a vizsgált területen is – a szövetség nyújtotta előnyök, a szakmát érintő folyamatokban való aktív részvétel igénye és a képzési lehetőségekhez való hozzájutás motiválja.

A szövetségek szerepe a felnőttképzésben

A 80-as évek elején Houle a szövetségek oktatási funkcióját még nehezen definiálhatónak tartja. Véleménye szerint a szövetségek bázisán – egységes szemlélet hiányában – nem alakulnak ki működő továbbképzési rendszerek, ezért működésük hatékonysága is kérdéses. Houle a minőségi képzéshez a következő funkciókat társítja:

1. tekintse a szervezetet a továbbképzést a központi politika és a szakmai gyakorlat alakítását szolgáló, kiemelkedően fontos területnek;
2. a vezetők vállalják a képzés támogatását;
3. a döntéshozó testületek és bizottságok tagjai maguk is aktívan vegyenek részt a továbbképzésekben;
4. a szövetség politikáját érintő döntéseket világosan kommunikálják a tagság és a szélesebb szakmai közvélemény felé, aminek révén nemcsak a szakma, de a közpolitika formálásába is beleszólhatnak;
5. a tagság elérését szolgáló módszerek működtetésével (hírlével, publikációk, konferenciák) terjesszék az információt és gyakoroljanak befolyást.

6. A szövetségi munkában a kiváló teljesítmény elismerésére nagy hangsúlyt fektetnek, és a legjobb szakembereket maguk köré gyűjtve biztosítják az oktatás számára a szükséges emberi erőforrást. (Houle, 1981, 171–175.)

Darkenwald és Merriam a szakmai szervezetek szerepét főként a hivatás gyakorlásához szükséges fejlesztés keretében megvalósuló továbbképzés (*professional development*) területén hangsúlyozza. A szervezeti eredményességre irányuló programokkal ellentétben a hivatáshoz kapcsolódó továbbképzés az egyéni kompetenciafejlesztésre fókuszál, a készségfejlesztést, új koncepciók elsajátítását, a szakmai pályán való előrejutást hangsúlyozza. A szövetségek a tagság tanulási igényét különféle módon szolgálják, például konferenciák, workshopok, szakmai fórumok szervezésével és szponzorálásával; kiadói tevékenységgel, például folyóiratok, könyvek, hírlevelek és más publikációk kiadásával, lobbitevékenységgel stb., a vezetővé váláshoz szükséges tudás és készségek fejlesztésének elősegítése azonban a jellemzően vállalt célok közé tartozik. (Darkenwald–Merriam, 1981, 28–31; 173–174.) Az ICMA gyakorlata mindezekben a felsorolt területeken tradicionálisan jól szervezett, és nemzetközi szinten is versenyképes.⁴¹ A szervezet taglétszáma 8713; a tagok legnagyobb koncentrációjában a közép-nyugati régióban található⁴² – az általuk hozott vezetői döntések mintegy 180 millió embert érintenek több ezer településen, amelyek között vannak kisvárosok, de többmillió nagyvárosok is.

2.2.4 Az ICMA továbbképzési programjainak struktúrája

Deklaráltan oktatási célú kiemelkedő szakmai esemény az ICMA négynapos éves konferenciája, melynek minden évben más város ad otthont. Sajátossága, hogy a szokásos előadások, kerekasztal-beszélgetések mellett trénerek által vezetett workshopok is szerepelnek a programban, kihasználva a lehetőséget az országos célközönség jelenléti képzésére, amelynek (takarékosági okokból) egyre inkább szűkül a piaca. Gondot jelent, hogy az utóbbi években a pénzügyi okok miatt egyre kevesebben jutnak el a konferenciákra is, ezért fizetős online hozzáférés biztosításával próbálják megőrizni az esemény népszerűségét, és igyekeznek egyben a kiesett bevételt pótolni.

Az ICMA University név alatt futó továbbképzési rendszer az egész életen át tartó tanulás jegyében vezet végig az egyre bővülő és mélyülő elméleti és gyakorlati továbbképzés generációkon átívelő folyamatán az önkormányzati menedzsment területén érvényesülni szándékozókat. Ez a rendszer az egyetemi műhelyekkel, külső és belső szakértőkkel való együttműködésre és a tagság körében meglévő szaktudásra épít. Az első szintről induló fiatal diplomás önkormányzati karrierje négy szint elvégzése után évtizedek múltán az „Örökségátadó Program”-ban teljesezhet ki, amely a

⁴¹ Az ICMA nemzetközi programigazgatójával készült interjú, Melléklet 195.

⁴² Az ICMA felelős munkatársától származó, 2011. okt. 31-i adat.

szövetség keretein belül biztosítja a már nyugállományban lévő tapasztalt szakemberek tudásának hasznosítását is.

A rendszer sajátossága, hogy minden karrierállomás számára biztosítja a továbbképzést. Ez eredményezheti a magasabb vezetői szintre jutást – ami például a menedzser helyettesek esetében általában valamely más településen megüresedő álláshely elnyerésével lehetséges, hiszen településenként csak egy menedzsert foglalkoztatnak –, de jelentheti az adott szinten végzett munka minőségének javítását is, jellemzően a 4. és 5. szinten. A citymenedzser számára előrelépést jelenthet a nagyobb város élére való kinevezés is, ami a szakmán belüli mobilitás egyik jellemző motivációja. Ehhez kapcsolódóan fejlesztette ki az ICMA a 4. szintű minősítő programját, összhangban azzal a tendenciával, hogy a szövetségek az elszámoltathatóság iránti igényt szolgálva minősítési eljárásokat dolgoznak ki az adott szakmára, gyakran a piaci kényszer hatására – mert ha ők nem, akkor egy kormányzati hivatal tölti be a piaci rést. (Queeney, 2000, 375.) A jelenlegi rendszert 2012-ben a karrierjük derekán járó menedzserek speciális képzési programjának kidolgozásával tervezik bővíteni. Az ICMA jelenlegi képzési struktúráját az alábbi táblázat szemlélteti.

Az ICMA University vezetői és karrierfejlesztési programjai				
Szint	Program megnevezése	Időtartam	Célcsoport	A program jellemzői
1.	Önkormányzati Menedzsment Ösztöndíj Program	1-2 év	friss MPA/MPP diplomások	az önkormányzatok által finanszírozott program, rotációs megbízatásokkal, mentori segítséggel
2.	Leendő Vezetők Továbbképzési Programja	2 év	leendő vezetők, még nem minősített kezdő vezetők	belépéskor tudáserőtelítés, folyamatos személyes coaching, tudás- és vezetői készségfejlesztés 1, 3, 4, 5, 10, 11, 12, 17 kompetenciaterületen, bizonyítvánnyal zárul; egyetemi partnerség
3.	ICMA Vezetőképző Program	2 év	legalább hároméves önkormányzati vezetői gyakorlattal rendelkezők	hat elméleti és gyakorlati készségfejlesztő modul, záró teamprojekt a gyakorlati alkalmazási képesség bizonyítására, egyéni és csoportos értékelés alapján bizonyítvány; egyetemi partnerség
4.	Önkéntes Minősítő Program	flyamatos	előírt vezetői szinteken gyakorlattal rendelkező diplomás menedzserek	vállalni kell az egész életen át tartó tanulást és szakmai továbbképzést; tudáserőtelítéssel indul, majd egyéni továbbképzési terv alapján évente 40 óra képzésben vesz részt a hallgató; ICMA Minősített Menedzser cím; a minősítés elfogadása után évente jelentést kell készíteni a szakmai eredményekről; speciális ICMA-képzések, ötévente 360 fokok értékelést kell elvégezni; egyetemi partnerség
5.	Örökségátadó Program	flyamatos	minősített önkormányzati menedzserek	vállalja, hogy coachként két évig közreműködik egy leendő vezető támogatásában, évente egy új tagot beszervez, esetleg szponzorálja is a tagságot

3. táblázat: Az ICMA képzési struktúrája. Forrás: www.icma.org. Letöltve: 2011. december.

Az ICMA a képzések révén törekszik a szakmai célok szolgálatába állítható hálózat kiépítésére is, amely mind szervezeti, mind egyéni szinten előnyökkel járhat. Az egyes szinteken kiképzett szakembereket a következő szinteken mentorként, coachként, szakértőként vagy előadóként aktivizálják. Az ICMA University programjai kiemelkedő szakmai presztízzsel rendelkeznek, mindazonáltal az elnevezés megtévesztő lehet, hiszen nem felsőoktatási intézményről, még csak nem is szabadegyetemi képzésről, hanem egy komplex továbbképzési rendszerről van szó, amelyben az ország különböző egyetemei közreműködnek, ami az ICMA-programok minőségi fokmérője is egyben. A tagok hozzájutási esélyének biztosítása a szervezet működésének kulcskérdése, ezért az utóbbi években jelentősen fejlesztették a web-alapú képzések kínálatát.

2.2.5 A professzionális önkormányzati vezető kompetenciái

2.2.5.1 A kompetencialista kialakulása

A szakmai továbbképzések irányainak újragondolását az ICMA tagsága részéről megfogalmazódott igények mentén egy 1991-ben létrehozott munkacsoport vállalta. Feladatuk az állampolgárok változó igényeinek és elvárásainak megfelelő új ismeretek és készségek feltérképezése és a továbbképzési programokba való integrálása volt. A kialakult értékek és etikai alapelvek megőrzése mellett törekedtek egyrészt azoknak a kompetenciáknak a meghatározására, amelyek kritikusak a gyorsan változó környezettel való lépéstartást biztosító vezetői gyakorlat szempontjából, másrészt alkalmasak az ICMA egész életén át tartó szakmai továbbképzésben betöltött szerepének definiálására. Az a tény, hogy a kompetencia alapú megközelítésre való áttérés az ICMA-ban is a szövetségi szinttel egy időben került napirendre, arra utal, hogy a közszolgálati képzés minden szinten, némi fáziskéséssel ugyan, de lépést tart a magánszféra új trendjeivel, másfelől az ICMA, mint országos szervezet, naprakészen reagál a szakmában megjelenő új kezdeményezésekre, a szövetségihez hasonló szemléletű megközelítést biztosítva az önkormányzati szférában. Az amerikai paletta rendkívüli megosztottsága mellett ez mindenképpen figyelemre méltó a szervezet országos hatásának megítélésében.

A közös gondolkodást széles körű párbeszédre alapozták, amely a szervezet történetének legintenzívebb dialógusává vált. Az országos küldetésből következően a citymenedzser szakma alapkérdéseire vonatkozó adatokat, véleményeket a különböző szintű és összetételű szakmai fórumokon, kérdőíves felmérések keretében gyűjtötték össze. Az önkormányzati menedzser szakma gyakorlásához szükséges kompetenciák és képzési igények meghatározását a tagok bevonásával végezték, ennek érdekében a munkacsoport vezetői, az ICMA Végrehajtó Bizottsága és 28 facilitátor speciális képzésben részesült, majd több mint 30 fókuszcsoport-ülésre került sor. A tapasztalatok összegzésében a facilitátor stáb mellett egyetemi szakértők is részt vettek.

A konszenzus alapján az önkormányzati menedzser számára 27 alapvető fontosságú gyakorlati kompetenciaterületet határoztak meg, melyeket gyakorlatoknak (practices) neveztek, ezzel is kiemelve a gyakorlat-centrikus szemléletet. A kompetencia és a „gyakorlat” az ICMA korábbi kommunikációjában párhuzamosan szerepelt, manapság

az utóbbi vált jellemzővé. Az 1994-ben elfogadott lista az évek során időtállóan bizonyult, és a képzések tematizálásában fontos igazodási pontokat jelentett. Időközben a listát három új területtel bővítették (*technológiai ismeretek, szervezeti integritás, személyes fejlődés*), majd 2006-ban a korábbi struktúra átrendezésével alakult ki a jelenleg alkalmazott lista, amelyben a kulcsterületek számát 8-ról 18-ra növelték.

	Kompetenciatérületek a hatékony helyi önkormányzati vezetés számára	Szükséges ismeretek és készségek
1.	A munkatársak hatékonysága	A munkatársak fejlesztésének és teljesítményének elősegítése a szervezetben
1.1.	Coaching és mentorálás	Útmutatás, támogatás, visszajelzés nyújtása, visszajelzési technikák ismerete, teljesítmény értékelésének képessége, mások fejlesztési igényeinek azonosítása
1.2.	Csapatvezetés	Csapatmunka facilitálása, csoportviszonyok ismerete, csoportmunka vezetése és koordinálása, vezetői készségek
1.3.	Felhatalmazás (empowerment)	A felelősségvállalást és döntéshozást elősegítő munkahelyi környezet, jogkörmegosztás képessége, a kreativitás akadályainak elhárítása
1.4.	Delegálás/hatáskörátruházás	Mások felelősséggel való felruházása, az elvárások megfogalmazása, iránymutatás és támogatás nyújtása, az eredmények értékelése
2.	A politika facilitálása	A választott képviselők és a helyi közösség más szereplőinek segítése a közös célok kialakításában, és azok elérésében együttműködés révén
2.1.	Facilitatív vezetés	Együttműködés-építés, közös célok kitűzése és elérése, az egymásra utalt kapcsolatok és okok felismerése, a település szereplőinek és kapcsolatrendszerüknek ismerete
2.2.	A képviselőtestület hatékonyságának facilitálása	A választott tisztviselők segítése olyan szakmapolitikai program kialakításában, amely a közösség érdekeit a legjobban szolgálja, választott és kinevezett tisztviselők szerep- és hatáskörmegosztásának ismerete, mások felelős vezetése, világos információk és javaslatok kommunikálása
2.3.	Közvetítés/tárgyalás	Mediáció/tárgyalás alapelveinek és technikáinak ismerete, gyakorlati készségek
3.	Funkcionális és operatív szaktudás és tervezés	Szolgáltatásnyújtás
3.1.	Funkcionális/operatív szaktudás	A szolgáltatási területek és a szolgáltatásnyújtás lehetséges megoldásainak ismerete
3.2.	Operatív tervezés	Az új technológiák és változó szabványok ismerete, a trendek azonosítása és megértése, a szolgáltatási döntések következményeinek felmérése
4.	Állampolgárok szolgálata	Az állampolgári igények meghatározása és azoknak megfelelő, egyenlő szolgáltatások nyújtása a közösségben
5.	Teljesítménymérés/Menedzsment és minőségbiztosítás	A minőségi munkavégzés, az operatív folyamatok és a szolgáltatásnyújtás állandó magas szinten tartása a munkatársak körében
6.	Kezdeményezés, kockázatvállalás, jövőkép, kreativitás és innováció	Olyan példa mutatása, amely ösztönzi a kísérletezést, a változást, a kreatív problémamegoldást és a gyors cselekvést

	Kompetenciaterületek a hatékony helyi önkormányzati vezetés számára	Szükséges ismeretek és készségek
6.1.	Kezdeményezés és kockázatvállalás	Cselekvésorientált magatartás, eredmény-centrikusság, a célok elérését hátráltató akadályok elhárítása
6.2	Jövőkép	Az ideális jövőbeni állapot konceptualizálása és kommunikálása a közösség felé
6.3	Kreativitás és innováció	Új ötletek, gyakorlatok kifejlesztése, a régiek új helyzetekben való alkalmazása
7.	Technológia ismeretek	IT technika ismerete és megértése, alkalmazása a szolgáltatásban, információmegosztásban, szervezeti kommunikációban
8.	Demokratikus érdekképviselés és állampolgári részvétel	Elkötelezettség a demokratikus elvek mellett, a választott képviselők és más érdekcsoportok tiszteletben tartása, az állampolgárok tájékoztatása az önkormányzatról, a helyi közösség társadalmi, gazdasági és politikai történetének ismerete
8.1	Demokratikus érdekképviselés	Készségek kormányközi kapcsolatok területén
8.2	Állampolgári részvétel	Az emberek jogainak elismerése a helyi döntéshozás befolyásolására, az aktív állampolgári részvétel elősegítése
9.	Sokféleség	Az egyéni különbségek értékelése, ezen értékek érvényesítése a szervezetben és a közösségben
10.	Költségvetés	A költségvetés elkészítése és költségvetési gazdálkodás
11.	Pénzügyi elemzés	A fiskális információk értelmezése a település rövid és hosszú távú helyzetének értékelése érdekében, költséghatékony programok, alternatív stratégiák
12.	HR-menedzsment	Egyenlő bánásmód biztosítása az alkalmazottak felvételénél, előléptetésénél, teljesítményértékelésében
13.	Stratégiai tervezés	A szervezet és a település jövőbeni pozicionálása
14.	Érdekképviselés és Interperszonális kommunikáció	Az egyének közötti információáramlás, ötletek megosztása, a közösségi érdek hatékony közvetítése
14.1	Érdekképviselés	A közösségi érdeket szolgáló koncepciók, programok melletti személyes támogatás kommunikálása
14.2	Interperszonális kommunikáció	A leghatékonyabb kommunikációs módszer megválasztása, az egyének tiszteletben tartása a szervezeti és közösségi célok kommunikálása során
15	Prezentációs készségek	Hatékony információátadás
16.	Médiakapcsolatok	A helyi önkormányzat ügyeinek, tevékenységének jobb megértését szolgáló információtovábbítás a média felé, pozitív kapcsolat a sajtóval
17.	Integritás	Tisztesség, becsületesség, etikai és jogi tudatosság a személyes és szakmai kapcsolatokban
17.1	Személyes integritás	Személyes cselekedetekért vállalt felelősség, tisztességes személyes kapcsolatok
17.2	Szakmai integritás	Az ICMA Etikai Kódex ismerete, a szakmai kapcsolatokban annak betartása
17.3.	Szervezeti integritás	Személyes példamutatás a vezetői gyakorlatban, képzésben, az adminisztratív munka etikájának ismerete, mások felé való közvetítése, az elszámoltathatóság beépítése a tevékenységekbe
18.	Személyes fejlődés	Elkötelezettség a kiegyensúlyozott életvitel, a folyamatos önmegújulás és fejlődés mellett

4. táblázat: ICMA kompetenciák. Forrás: www.icma.org, 2011. december.

A korábbi struktúra átalakítása a hangsúlyeltolódásokat és egyes dimenziók felértékelődését jelzi. Így váltak önállóvá a korábban alpontként szereplő területek:

funkcionális és operatív szaktudás és tervezés; állampolgárok szolgálata; teljesítménymérés/menedzsment és minőségbiztosítás; kezdeményezés, kockázatvállalás, jövőkép, kreativitás és innováció; sokféleség; költségvetés; pénzügyi elemzés; emberi erőforrás menedzsment; stratégiai tervezés; érdekképviselő és interperszonális kommunikáció; prezentációs készségek; médiakapcsolatok. Az ICMA az egyes kompetenciák mellett nemcsak az értelmezésüket, de a hozzájuk rendelt szükséges ismereteket és készségeket is definiálja. A 18 gyakorlat alpontjaival együtt 37 olyan területet emel ki, amelyen az önkormányzati vezetők kiválóan kell teljesítenie, ez összességében meghaladja a szövetségi vezetők kompetencialistájának terjedelmét, ha azonban az alcsoportoktól eltekintünk, akkor kevesebb kompetenciával van dolgunk.

Az ICMA kompetencia alapú szemlélete egybecseng a szövetségi gyakorlattal és az MPA-programokkal is. Kutatások igazolják, hogy az ICMA által meghatározott kompetenciák többsége azonos a szövetségi és a versenyszféra által is fontosnak tartott kompetenciákkal. Az MPA-képzések elsősorban az igazgatással, jog- és intézményrendszerrel összefüggő kompetenciákat, valamint a technikai és analitikai készségeket helyezik előtérbe, és kevésbé foglalkoznak az etika, az interperszonális kommunikáció, a vezetés, a csoportfolyamatok és a közösségépítés kompetenciaszükségletével. (Lazenby, 2010, 336.) Az eltérő megfogalmazások ellenére az ICMA és a FEI kompetenciák döntő többsége megfeleltethető egymásnak. A helyi szintű feladatellátás sajátosságait tükrözi az ICMA listájában például az *állampolgári részvétel és a demokratikus érdekképviselő, és a facilitációs szerepvállalás a helyi politikában.* Ezeken a területeken az ICMA továbbképzési rendszere az önkormányzati szférában hiánypótlónak tekinthető. (A kompetencialista értékelési célú felhasználása Melléklet 9.)

Megállapítható, hogy a professzionális önkormányzás letéteményese az amerikai rendszerben a magasan kvalifikált citymendezser, aki a választott tisztségviselőkkel együttműködve biztosítja az önkormányzatok hatékony működését. A vele szemben támasztott kompetenciaelvárások a helyi közösség szolgáltatásával kapcsolatos gyakorlati feladatellátást tükrözik. A kompetencia alapú megközelítés a szakma képviseletét ellátó szövetség képzési rendszerében központi szerepet tölt be. A következő empirikus vizsgálatban a módszereket a kompetenciák és a tématerületek összefüggésében elemzem az előzőekben bemutatott két intézmény kurzus kínálatára fókuszálva.

2.3 A FEI és az ICMA kurzuskinálatának empirikus vizsgálata

2.3.1 A vizsgálat célja

A vizsgálatot az első lépcsőnek tekintetem az amerikai közszolgálati továbbképzési programok struktúrájának, működésének és módszertani gyakorlatának megismerésében. A dokumentumelemzés célja a vonatkozó szövetségi és az ICMA által nyújtott önkormányzati vezetőképző kurzuskinálat belső összefüggéseinek feltárása a három változó (kompetenciák, tématerületek, módszerek) vonatkozásában, különös tekintettel az alkalmazott módszerek számbavételére.

2.3.2 A vizsgált dokumentumok jellemzői

A vizsgálat tárgyát képező kurzusismertető dokumentumok a nyilvánosság számára készült hivatalos írásbeli dokumentumok, amelyek online és nyomtatott változatban is hozzáférhetők. Az adott dokumentumtípus sajátossága, hogy elsődleges szerepet tölt be a képzéseknek a széles szakmai közönséggel való megismertetésében, orientálja a kurzusválasztást, szervezeti, illetve egyéni döntések alapjául szolgál, így a készítőök üzleti érdeke is a minőségi tartalomszolgáltatás, ugyanakkor nem feladata a minden részletre kiterjedő szakmai információk közlése, ami korlátokat szabott vizsgálatunk egyes dimenzióiban. A vizsgált dokumentumok egyrészt praktikus (logisztikai, pénzügyi stb.) információkat adnak közre, másrészt tartalmazzák a kurzus célját, rövid tematikai összefoglalóját, a fejlesztendő kompetenciákra, a tanulási környezetre, az alkalmazott módszerekre, az előadók szakmai hátterére stb. vonatkozó részleteket is. Összegező jellegű funkciót töltenek be tehát abban az értelemben, hogy sűrítik a potenciális célcsoport számára szükséges alapinformációkat. Jellegzetességük, hogy feltehetően több, különböző célú eredeti dokumentumból származó részinformáció újrastrukturálása révén az operatív részletek szintézisével keletkeztek: például az intézmény képzéseinek ütemezése; díjtáblázat; a tanulmányok elismerésére vonatkozó kreditszabályzat. Intézményenként egységes szerkezetű, andragógiai módszertani szempontból is igényes formában jelennek meg, sok esetben a módszerek előnyeit, valamint a képzéstől várható szakmai, készségfejlesztési hozadékokat, tanulási eredményeket is kiemelik, így megalapozottan tekinthetők andragógiai szempontú dokumentumoknak. (Falus, 2004, 317–326.)

A dokumentumok címzettjei a FEI esetében a szövetségi hivatalokban és önkormányzatoknál a képzési tevékenységért felelős HR-vezetők és -munkatársak, illetve maguk az érdeklődő vezetők vagy vezetői feladatokra készülő szakemberek.

Az ICMA esetében alapvetően az ICMA-tagok választják ki ennek alapján a kurzusokat egyes vezetők vagy szélesebb kör számára. Mivel a képzések finanszírozói többnyire az önkormányzatok, a dokumentumok számukra nyújtanak segítséget a megalapozott döntésekhez. A potenciális célcsoport: a megyei és helyi önkormányzatok citymenedzserei, osztályvezetői, HR-vezetők és -munkatársak a szervezeti feladatmegosztástól függően, illetve maguk az érdeklődők.

Felhasznált dokumentumok:

FEI: a vizsgálatba 64 elemzési egységet, a 2011-es teljes kurzuskinálatot vontam be (elemzési egységnek egy kurzust tekintettünk), melyek célcsoportjai három vezetői szintet képviselnek: 1. leendő vezetők (Aspiring Leaders, A); 2. első szintű vezetők és középvezetők (Supervisors and Managers, M); 3. felső vezetők (főtisztviselők) (Senior Executives, SES).

ICMA: a 2011-es teljes kurzuskinálatot vettem figyelembe a „Professional development” kategóriában, amely 33 jelenléti workshop, valamint 36 web-konferencia és -workshop adatainak feldolgozását, összesen 69 elemzési egységet jelentett.

2.3.3 A vizsgálat kérdései és hipotézisei

Kérdések:

Kompetenciák

K1. Milyen mintázatot mutatnak a FEI kurzuskinálata által lefedett kompetenciafejlesztési területek a teljes kínálat és a három vezetői szint vonatkozásában?

K2. Kimutatható-e összefüggés az OPM vizsgálatában részt vevő vezetők által felállított fontossági és önértékelési sorrend, valamint a vizsgált kurzuskinálat kompetenciafejlesztési súlypontjai között?

K3. Milyen mintázatot mutat az ICMA kurzuskinálata a kompetenciafejlesztési területek vonatkozásában?

K4. Milyen hasonlóságokat és eltéréseket mutat a két vizsgált intézmény kurzuskinálata a kompetenciafejlesztési területek vonatkozásában?

Tématerületek

T1. Milyen mintázatot mutatnak a FEI kurzuskinálata által lefedett tématerületek a teljes kínálat és a három vezetői szint vonatkozásában?

T2. Milyen mintázatot mutat az ICMA kurzuskinálata a tématerületek vonatkozásában?

T3. Milyen hasonlóságokat és eltéréseket mutat a két vizsgált intézmény kurzuskinálata a tématerületek vonatkozásában?

Módszerek

M1. Milyen mintázatot mutatnak a FEI kurzuskinálata által lefedett módszerek a teljes kínálat és az egyes vezetői szintek vonatkozásában?

M2. Milyen mintázatot mutat az ICMA kurzuskinálata a módszerek vonatkozásában?

M3. Milyen hasonlóságokat és eltéréseket mutat a két vizsgált intézmény kurzuskinálata a módszerek vonatkozásában?

M4. Kimutatható-e összefüggés az alkalmazott módszerek és kompetenciák, valamint a módszerek és a tématerületek között?

Hipotézisek

H1. A megismert amerikai módszertani szakirodalom és gyakorlat ismeretében feltételezzük, hogy az alkalmazott módszertani megközelítés a korszerű andragógiai elvekre épülő szemléletet tükröz az interaktív résztvevő-központú módszerek preferenciája mellett, tématerülettől és kompetenciafejlesztési területtől függetlenül.

H2. A képzési programokban, mind a témafeldolgozásban, mind a módszerválasztásban elsődleges szempont a gyakorlatorientáltság, és a felkészítés a munkahelyi gyakorlatban való alkalmazásra.

2.3.4 A vizsgálat menete és módszerei

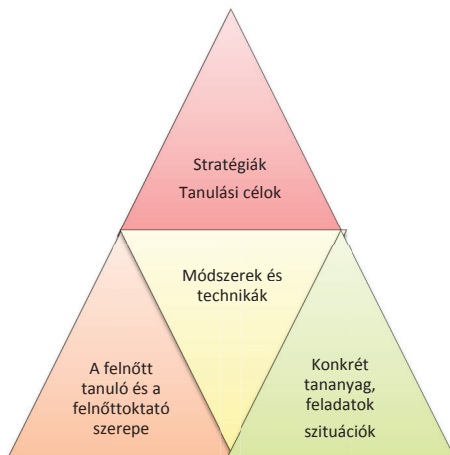
Az információkat mindkét intézmény esetén kurzusonként (a FEI esetében vezetői szintenként is) elkülönítve táblázatos formában egységes analitikus struktúrába rendeztem, előkészítve a kvantitatív elemzéshez szükséges adatfelvételt, ugyanakkor lehetővé téve a fogalmak alapján történő kódolást is. (Melléklet 13–85.) Az adatok vizsgált három fő kategóriájának a fejlesztendő *kompetenciákat*, a képzési *tématerületeket* és a képzési *módszereket* választottam, de ahol releváns volt, feltüntettem a kurzusok célcsoportját, időtartamát és a képzéshez rendelt kreditértéket is, ezzel is bővítve az elemzés szempontjait, valamint megkönnyítve az adatok visszakereshetőségét. Ezután elvégeztem a három fő területre vonatkozó információk fogalmi kódolását. Arra törekedtem, hogy az első körben minél több részletet meg tudjak őrizni, majd szükség szerint később szűkebb kategóriákat alakítottam ki. (Babbie, 2001, 443.) Első fázisban a kódok alapján manuálisan begyűjtött adatokat táblázatos formában dolgoztam fel. Ezután került sor a statisztikai elemzésre excel tábla és SPSS segítségével. A kvantitatív vizsgálatban fel nem használt adatokat kvalitatív módon elemeztem.

A *kódolást* a kompetenciák és tématerületek kategóriájában elősegítette a vizsgált dokumentumok szerkezete, a módszer kategóriájának behatárolása kapcsán azonban több kérdés is tisztázásra várt. Egyrészt az első két kategóriába tartozó információelemek begyűjtése után látszott, hogy a rendelkezésre álló további adatok a képzési módszereknél tágabb és lazább halmazt képeznek, ezért célszerűnek tűnt minden olyan adatot kódolni, amely a tanulási folyamat egészére vonatkozóan bármilyen információval szolgált, hiszen ezek az eredmények értelmezéséhez jelenthettek fontos inputokat. Az első kódolási körben a tanulási folyamattal összefüggő szerteágazó információelemekhez jutottam, amelyeknek a csoportosítása vihetett közelebb a módszerekhez. Ekkor azonban szembesültem a fogalmi elhatárolások problémájával, amelyre a didaktikai szakirodalom többféle támpontot is ad, egységes és egyértelmű megoldást azonban nem kínál. (Falus, 2003; Galbraith, 2004; Kálmán, 2009; Kraiciné, 2004; Laird, 2003; Nahalka, 2003; Nagy, 1993; Ollé és Szivák, 2006.) A különböző forrásokban az oktatási/képzési módszer, stratégia, eljárás, szervezési forma, szervezeti keret, szervezési mód és munkaforma stb. fogalmak elhatárolása nem egységes, sok az átfedés, ha egyáltalán szerepelnek ezek a fogalmak, de legalább ekkora a kihívás, ha az oktatási/képzési módszerek csoportosítását tűzzük ki célul.

A módszer definíciójához az amerikai és a magyar szakirodalomban is kerestem kiindulópontokat, melyek közül az alábbiakat emelem ki. Galbraith szerint „a módszer az oktatási tevékenység szervezése a tanulás elősegítése céljából minden érintett személy részére”. (Galbraith, 2004, xii.) Ez a definíció az érintetteket (personnel) nem konkretizálja. A tudományos igényű definícióval Laird is adós marad, helyette szimbólumokkal operál, a tanulási módszereket a célhoz vezető utaknak, a tananyagokat pedig az utak építőköveinek tekinti. (Laird, 2003, 149.) Falus Iván szerint „a módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és a tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra”. (Falus, 2003, 255.) Ez utóbbi meghatározás már sokkal pontosabb értelmezési keretet jelöl ki. A magyar szakirodalomban általában jóval több törekvés látszik a rendszerezésre, az amerikai források kevésbé tekintik célnak a módszer elméleti kategóriájának definiálását. Ezt az észrevételt támasztja alá Nagy Sándor is, amikor a módszer fogalom megközelítési változatainak számbavétele kapcsán Gagné és Briggs amerikai monográfiáját⁴³ említve észrevételezi, hogy az ugyan használja a fogalmat, de sem definíciót, sem felosztást nem ad hozzá. (Nagy, 1993, 90.) Nahalka István a gyakorlat szemszögéből erős kétségeinek ad hangot a módszert övező fogalmi elhatárolásokkal kapcsolatban, és megállapítja, hogy a tanítási módszer fogalmára nem rendelkezünk pontos definícióval. Ezt egyébként nem tartja a gyakorlati munkát hátráltató hiányosságnak, ellenkezőleg, véleménye szerint e területen nem a rend megteremtése visz előre, hanem a módszertani tárház bővítése, gazdagítása. (Nahalka, 2003, 11.)

Ez az értelmezés közel áll a jellemzően gyakorlatcentrikus amerikai megközelítésekhez is, így kínálkozott, hogy erre a gondolatmenetre támaszkodva próbáljak előnyt kovácsolni a vizsgált amerikai szövetségi forrásokban tapasztalt fogalmi lazaságból. Az OPM módszer listája (Melléklet 10.) alapján próbáltam eljárni, elfogadva a módszernek a képzési módszereken túlmutató igen tág értelmezését, amelyben jól megfér egymás mellett minden, ami a HR fejlesztését szolgálja a megbeszéléstől az ösztöndíjon át a munkahelyi rotációig. Az első kísérlet után azonban be kellett látni, hogy ez a megközelítés tudományos igényű elemzésre nem alkalmas, mert az egyes szempontokat nem azonos szinten kezeli, egy ernyő alá hozásuk torzítja az eredményt. Olyan keretben kellett tehát gondolkodni, amely megkönnyíti a rendszerező áttekintést, és a tanítási/képzési módszerek definíciójának lényegi összetevőit jelentő elemek egységbe szerveződését is kifejezi. Ezeket az alábbi ábra illusztrálja.

⁴³ Gagné, R. M. – Briggs, L. J.: *Az oktatásszervezés alapelvei*. OOK, Veszprém, 1987 (Szerk. Nádasi András).



7. ábra: A módszer definíció tartalmi dimenziói

A kutatás céljára a *módszer* következő munkadefinícióját alkottam meg:

a felnőtt tanulását elősegítő módszeren a tanulási/tanítási folyamat olyan objektív szempontok szerint megválasztott ismétlődő eljárásait értem, melyek a stratégiákba szerveződő különböző tanulási célok (ismeretszerzés, készségfejlesztés, a tanult munkahelyi alkalmazása, munkatapasztalat szerzése stb.) elérését szolgálják a konkrét (elméleti és gyakorlati) feladatok, megoldandó problémák és szituációk kapcsán, és meghatározzák a felnőtt tanuló és a felnőttoktató szerepét a tanulási folyamatban.

A *technikák* körébe pedig azokat az eljárásokat, gyakorlati fogásokat soroljuk, amelyek elősegítik a módszerek hatékony alkalmazását. Egy adott módszer eredményessége érdekében több különböző technikát is alkalmazhatunk, a technikák nem kötődnek kizárólagosan egyes módszerekhez. A „módszertár” (Kraiciné, 2004) analógiájára a technikákat a módszerek hatékony működését szolgáló felnőttoktatói „készletár”-nak tekinthetjük.

Ezt követően végeztem el a tanulási folyamatra vonatkozóan kódolt információelemek csoportosítását, amelynek során a módszerek mellett további kategóriákat nyitottam: képzési forma, szervezeti keret, oktatásszervezési mód és értékelés, illetve külön kategóriába kerültek a tanulási folyamatra vonatkozó, máshova nem sorolható egyéb megjegyzések, amelyek az elemzéshez kiegészítő információval szolgáltak.

2.3.4.1 Alkalmazott statisztikai módszerek

1. Excel tábla segítségével *nagymintás homogenitásvizsgálatot* végeztem, melynek célja a tématerületek és a módszerek megoszlásának vizsgálata volt.

Nullhipotézise (H0): a változók megoszlása a FEI összevont és az ICMA kurzuskínálatában azonos. Az eloszlások jellemzőit itt nem vizsgáltuk.

Alternatív hipotézis (H1): a változók eloszlása a két sokaságon belül nem azonos.

Feltételeztem, hogy az ICMA kínálatában megjelenő web-alapú képzések a módszerek megoszlására hatással vannak.

2. SPSS segítségével *keresztábla-elemzést* végeztem, melynek célja két-két változó (*módszer és kompetencia*, valamint *módszer és tématerület*) kapcsolatának vizsgálatára volt mind a FEI-, mind az ICMA-kurzusok esetében annak megállapítására, hogy az alkalmazott képzési módszerek mutatnak-e összefüggést a konkrét tématerületekkel és/vagy kompetenciákkal, amelyek fejlesztésére irányulnak. Az elemzéssel a nullhipotézist kívántam igazolni, feltételezve, hogy nincs szignifikáns összefüggés a változók között. A keresztábla-elemzés feltételeit a mutatók részben teljesítették, az alacsony mintaelemszámok és egyes osztályokbeli alacsony gyakorisági értékek miatt többszöri kódszűkítéshez folyamodtam mind a tématerületeknél, mind a módszereknél, ami így is csak részleges megoldásnak bizonyult. A FEI öt kulcskompetenciája megfelelő megoldás volt, az ICMA esetében azonban a hosszú kompetencialista összevonására nem volt lehetőség, ezért a keresztáblákban csak a leggyakrabban előforduló kategóriákat szerepeltettem. 12-18-20-as cellaszám mellett a kompetenciákat és a tématerületeket tekintettem a független sorváltozóknak, a módszert pedig a függő oszlopváltozóknak, a százalékokat mindkét változó szerint számítottam. A változók összefüggését a Pearson-féle Khi-négyzet alapján kétoldali szignifikanciaszinten vizsgálva állapítottam meg. (Sajtos és Mitev, 2009, 137–157.)

2.3.5 A vizsgálat eredményei

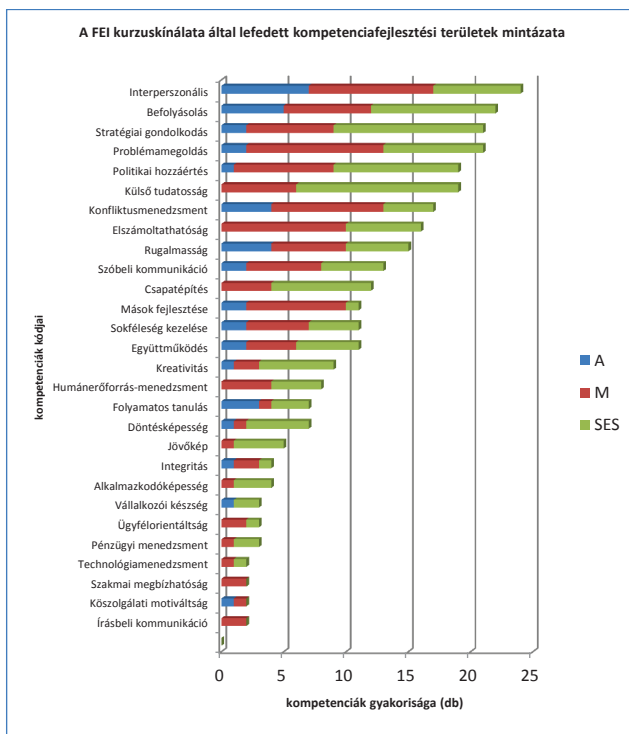
Az eredményeket a vizsgálati kérdésekre irányulóan a vizsgált dimenzióra fókuszálva elemzem intézményenként és komparatív megközelítésben egyaránt.

2.3.5.1 Kompetenciák, K1. – FEI

A következő ábra a FEI vezetőképző három kurzustípusában a vizsgált kurzusok által lefedett kompetenciák előfordulásának gyakoriságát mutatja az összes kurzus tekintetében és vezetői szintek szerint is. Itt jegyezem meg, hogy a figyelembe vett aktuális kurzuskínálat aránytalanságot mutat, a leendő vezetőknek szánt kurzusok (A) nagyságrendileg alacsony száma az intézmény képzési politikáját is tükrözi, amennyiben az főként a már pozícióban lévő vezetők továbbképzésére irányul. A középvezetők és az első szintű vezetők számára a kínálat nem differenciált (M), a markánsan eltérő kurzusstruktúra és részvételi feltételek a felső vezetői szinthez (SES) kötődnek. Az eltérő elemzett kurzusszám miatt az egyes szintek közötti összehasonlításnál a leendő vezetők kurzusai csak a tendenciát jelző értelemben vehetők figyelembe, a középvezetői és felső vezetői szintek közötti eredmények összefüggéseinek nagyobb információértéket tulajdoníthatunk.

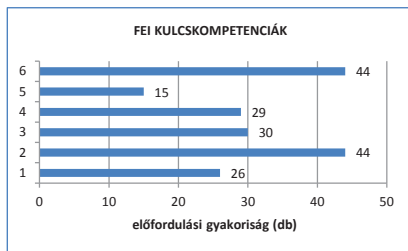
A **leendő vezetők** (A) esetében kitűnik, hogy az *interperszonális készségek* elsődlegessége mellett a *befolyásolás/tárgyalás*, a *rugalmasság*, a *konfliktusmenedzsment* és a *folyamatos tanulás* értékei emelkednek ki, a kulcskompetenciák fókuszba az alapkompentenciák és az emberek vezetése. A **középvezetők** (M) (beleértve az első szintű vezetőt is) kategóriájában az *interperszonális készségek*, *problémamegoldás*, *konfliktuskezelés*, *elszámoltathatóság* és a *mások fejlesztése* emelkedik ki, tükrözve a funkcionális feladatellátás igényét, a munkatársak teljesítményéért, a döntésekért vállalt nagyobb felelősséget is. A kulcskompetenciák tekintetében középvezetői szinten említést érdemlően magasabbak az alapkompentenciák, az emberek vezetése és az eredményorientáltság előfordulási adatai.

Markánsan eltérő kompetenciaszükséglet a **felső vezetők** (SES) esetében jut kifejezésre, itt a fejlesztési célok elsősorban a *változás vezetésére* és a *koalícióépítésre* fókuszálnak, mindkettőt azonos mértékben pozicionálva. Jellemzően nagyobb súllyal szerepel a *külső tudatosság*, a *stratégiai gondolkodás*, a *befolyásolás/tárgyalás*, a *politikai hozzáértés*, valamint a *csapatépítés* is.



8. ábra: A FEI kurzuskinálata által lefedett kompetenciák

Míg az előbbieket a gyorsan változó környezetben végzett vezetői munka kihívásainak előtérbe kerülésére utalnak, ahol az érdekelt felek partnersége, a szövetségek kiépítése, szervezetközi együttműködések kiemelt szerepet kapnak, addig a külső tudatosság a naprakész ismeretek szükségességét jelenti a szervezetet érintő politikai, gazdasági és társadalmi tekintetben egyaránt. Szorosan kapcsolódik ez a szempontrendszer a külső tudatosság szerepéhez, a bonyolult bel- és külpolitikai viszonyok közötti eligazodás képességéhez a szövetségi felső vezetésben. Látható, hogy a kiemelt jelentőségű kompetenciák különböző kulcskompetenciákba tartoznak. Ezek megoszlását az alábbi ábra szemlélteti.



9. ábra: FEI kulcskompetenciák előfordulási gyakorisága

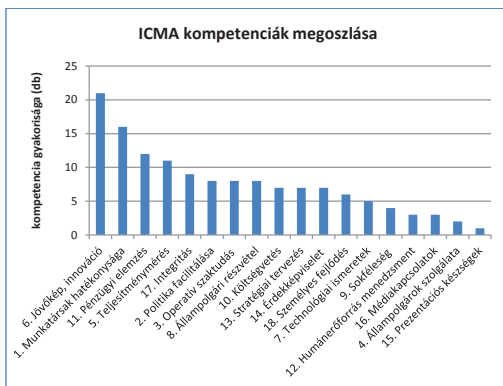
1. Alapkompetenciák
2. Változás vezetése
3. Emberek vezetése
4. Eredményorientáltság
5. Üzleti éleslátás
6. Koalícióépítés

A *változásvezetés* és a *koalícióépítés* szignifikánsan kiemelkednek, és az első két helyre kerültek; ezután következik jelentősen alacsonyabb értékekkel, de egymáshoz képest kis eltéréssel az *emberek vezetése* és az *eredményorientáltság*; az *alapkompetenciák* és az *üzleti éleslátás* zárják a sort, ez utóbbi igen jelentősen lemaradva a többi kompetenciától. Ez utóbbi adat alátámasztani látszik a szakirodalomból a közmenedzsment kapcsán korábban idézett megállapításokat, amelyek a lehetséges párhuzamok mellett a közszféra eltérő, sajátos jellemzőit emelik ki, és óvatosságra intenek az üzleti szférában bevált menedzsmentmódszerek alkalmazása tekintetében.

2.3.5.2 Kompetenciák, K2. – ICMA

Az alábbi diagram a 79-81. oldalon bemutatott 18 kompetenciacsoportot tartalmazza előfordulási gyakoriság szerint, ami tükrözi a célcsoportokhoz kapcsolódó szakmai preferenciákat. Magasan a *6. Jövőkép, innováció* áll az első helyen, amely szoros összefüggést mutat az adott település jövőképével, fejlesztési irányjaival. A citymenedzszer az innováció katalizátoraként vesz részt a kreatív megoldások keresésében. Ezt követi az *1. A munkatársak hatékonysága*, amely a szervezetben az emberi dimenzióknak tulajdonított kiemelt fontosságot mutatja. A települések számára kihívást jelent, hogy a

gazdasági megszorítások mellett kénytelenek a lakossági szolgáltatások színvonalát megtartani, sőt javítani, ez fokozza a költséghatékonyság és a mérhető, átlátható teljesítmény iránti igényt, amit a *pénzügyi elemzés*, a *teljesítménymérés* és az *operatív szaktudás*, mint képzési fókuszpontok súlya is jelez.



10. ábra: ICMA kompetenciák megoszlása

Az eredmény a napjainkban egyre inkább hangsúlyossá váló szervezeti hatékonysági szempontokat tükrözi: a szakirodalomban hagyományosan az egyik elsődleges kihívásként számon tartott *facilitáció* a helyi politika választott szereplőivel az *etikai dimenzió* az *integritás* után a hatodik helyre került. A középső harmadban kiegyensúlyozott a kép, az *állampolgárok szolgálata* és a *prezentációs készségek* vélhetően azért sorolódtak hátra, mert mindkettő fejlesztése más kompetenciákhoz kötődően is felmerül, az állampolgárok szolgálata az önkormányzat általános feladatellátásának része, gyakorlatilag minden képzési program háttérében jelen van, csakúgy, mint a prezentációs készségek, amelyek célzott fejlesztése egy országos program keretében kevésbé is tűnne célszerűnek.

2.3.5.3 Szövetségi kompetenciák a másodelemzés tükrében, K3. – FEI

Az 1.4.3 fejezetben (54. old) ismertetett másodelemzés eredményének összehasonlítását nem a vizsgált kurzuskinálat megfelelése okán végeztem el, e tekintetben érvényességét jogos kritika érhetné, hiszen a két vizsgálat között eltelt idő miatt nem lenne releváns az akkori képzési igények összevetése a jelenlegi kínálattal. A kutatói kíváncsiság abból a nézőpontból merült fel, hogy a jelenlegi kompetenciafejlesztési fókuszpontok mutatnak-e hasonlóságot vagy eltéréseket a majdnem egy évtizeddel korábbi helyzethez képest. A következő összefüggéseket találtam:

A *középvezetői* kurzustípussal összehasonlítva azt tapasztaltam, hogy a kurzuskinálatban leggyakrabban előforduló kompetenciaterületek a fontossági lista első 15 helyének valamelyikén szerepelnek (a *mások fejlesztése* nem szerepelt a felmérésben), az

önértékelés esetében azonban csak a *konfliktuskezelés* esik a hiányterületeket jelző kompetenciák közé.

A *felső vezetői* kurzuskínálat fontossági sorrendje szerint a megfelelés csak a *csapatépítés* esetében áll fenn, viszont az önértékelési sorrend vonatkozásában éppen fordított a helyzet, a csapatépítést leszámítva minden más fejlesztési terület a korábbi deficitekre irányul (a változás vezetése nem szerepelt a felmérésben).

A fontossági sorrend szerint a másodelemzésben például a *stratégiai gondolkodás* és a *külső tudatosság*, valamint a *politikai hozzáértés* is a kevésbé fontosnak tartott területek között volt. Ha korábban ennek okát a célcsoport heterogén voltának tudtam be – arra alapozva, hogy a válaszadók között többségében voltak az első szintű vezetők, akik számára ezek kevésbé fontos kompetenciák –, akkor ezt még kiegészíthető azzal, hogy a deficitiek „ledolgozása” nem az adott szinten, hanem az előmenetelhez tűnik szükségesnek. Az a tény, hogy középvezetői szinten a jelenlegi képzés a korábban is fontosnak tartott területekre irányul, viszonylagos stabilitásra utal, az akkori válaszadók mai mércével mérve is a funkcionális feladatellátásban legfontosabbnak tartott kompetenciákat tekintették elsődlegesnek. A felmérésben deficitként mutató kompetenciák egyértelműen a felső vezetői kurzusok fókuszába esnek, úgy tűnik, hogy az eltelt idő alatt bekövetkező hatások a felső vezetői preferenciákban hoztak nagyobb változásokat. A korábbi kompetenciadeficit, kivéve a *vállalkozói készséget*, ma egyértelmű hangsúlyt kapnak a képzési programban, feltételezhető, hogy ezzel együtt jelentőségük megítélése is megváltozott, ami a korábban fontosnak ítélt területek háttérbe szorulását eredményezte.

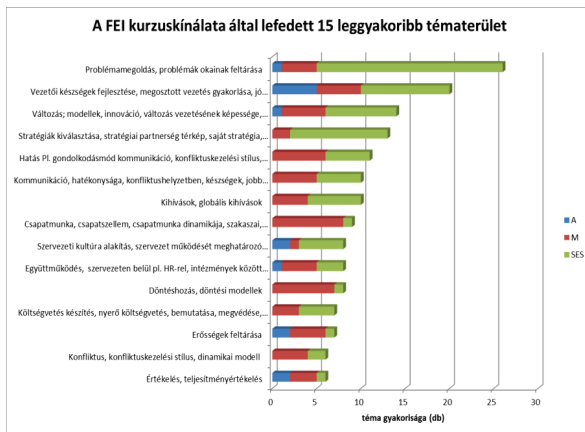
2.3.5.4 Kompetenciák összehasonlító elemzése, K4. – FEI és ICMA

A két kormányzati szintre vonatkozó kompetenciaelvárások az eltérő megfogalmazások ellenére döntő többségükben megfeleltethetők egymásnak, vannak azonban a két szintre specifikusan jellemző területek, amelyek a másokban kevésbé hangsúlyosan vagy egyáltalán nem szerepelnek. Szövetségi szinten 3. helyen van a *stratégiai gondolkodás*, amely az ICMA esetében a 10. helyre szorult, a *politikai hozzáértés* közel azonos súllyal szerepel, míg például a *külső tudatosság* az ICMA-nál egyáltalán nem fordul elő a listában. A helyi szintű feladatellátás sajátosságait tükrözi az ICMA listájában például az *állampolgári részvétel* és a *demokratikus érdekképviselet*, melyek hiányoznak a FEI esetében, a politikai dimenzió pedig más értelemben kap hangsúlyt. A szövetségi kompetenciák értelmezésében a szervezet működését befolyásoló bel- és külpolitikai körülmények felismerését, a problémáknak a világos szervezeti és politikai realitás talaján történő megközelítését, a megoldási alternatívák hatásának felismerésére való képességet jelenti. A helyi politikában a választott képviselők és a helyi közösség támogatását jelenti, információk és javaslatok közreadását, a szakmapolitikai programok kidolgozásához nyújtott segítséget, a közös települési célok érdekében történő együttműködés elősegítését. Szintén speciális kompetencia az ICMA rendszerében az *aktív állampolgári részvétel elősegítése*, az állampolgárok bevonása az őket érintő döntések előkészítésébe különböző lehetőségek és fórumok biztosításával, a helyi

közösségek megerősítése a demokratikus folyamatok jobb működése érdekében. E területnek tradicionális gyakorlata és nagy szakirodalma van az USA-ban, és bár a helyzet hazai mércével mérve példaértékűnek mondható, az elégedetlenség hangján is szólnak az utóbbi évek írásai, sürgetve a módszerek átgondolását, és olyan gyakorlat kialakítását, amely valós részvételt és beleszólást, delegált hatásköröket és felelősséget ad a polgároknak. (Bryer, 2010; Moulder, 2010; Svara, 2010; Waffle és Vargas, 2010.) Ezeken a területeken az ICMA továbbképzési rendszere az önkormányzati szférában hiánypótló. Ahogy személyesen is tapasztaltam, rendkívül nagy hangsúlyt helyeznek a helyi politikában a közszolgálati etikára, míg a szövetségi képzések esetében nincs az első 15-ben, addig az ICMA-nál az 5. helyen szerepel.

2.3.5.5 Tématerületek, T1. – FEI

A teljes kurzuskinálat szintjén a leggyakrabban előforduló 15 tématerület mintázatát az alábbi ábra mutatja. Meg kell jegyezni, hogy egyes tématerületek és fent említett kompetenciák megnevezésbeli azonossága a kompetenciaértelmezés komplexitására vezethető vissza. A kompetenciák ismerettartalma jelenik meg tématerületként, amikor a képzés az adott tartalomra irányul.



11. ábra: A FEI kurzuskinálata által lefedett tématerületek

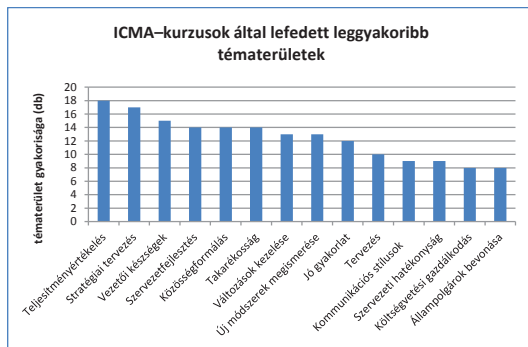
Míg a **leadó vezetők** számára elsősorban a vezetéssel és a szervezet működésével, illetve **saját teljesítményük értékelésével** kapcsolatos kérdéskörök vannak előtérben, addig egyes témák egyáltalán nem szerepelnek, melyek láthatóan a magasabb döntéshozói szintekhez kötődnek (például döntési modellek, globális kihívások, stratégiák, költségvetés-készítés). **Középvezetői szinten** kiemelkedik a **csapatmunka**, a **döntéshozás** és a különböző hatásmechanizmusok megismerése, de magas a **kommunikáció**, a **konfliktuskezelés** és a **változáskezelés** témaköreinek előfordulási aránya is. Érdekes, hogy a döntéshozás mellett markánsan középvezetői témakörnek

tűnik a csapatmunka, miközben a kompetenciáknál ez a felső vezetői szinten dominált. A részletesebb tartalmi elemzés szerint az ellentmondás csak látszólagos, míg a középvezetők képzésében az operatív jellemzők a hangsúlyosak (csapatépítési stratégiák, módszerek, a csapatdinamika, csapatmunka szakaszai), addig a felső vezetői szinten a vezetői alkalmasság, a munkahelyi kultúra, a generációs ellentétek, a partnerségépítés tágabb kontextusába ágyazódik. **Felső vezetői** szinten magasan a *problémamegoldás* dominál, ezt követi a *stratégia*, a *vezetői készségek*, a *kihívások és a szervezeti kultúra*, valamint a *költségvetés*. Kiemelt felső vezetői képzési tématerület a *stratégia és a szervezeti kultúra*.

A kódokat 13-ra szűkítve a FEI teljes kurzus kínálatában leggyakrabban a *vezetői készségfejlesztés* témaköre szerepel, ezt a *stratégiai tervezés* és a *HR-fejlesztés* követi. A harmadik összevonás után öt kategóriával dolgoztam tovább: vezetői készségfejlesztés; szervezetejlesztés; stratégiai tervezés, jó gyakorlat; csapatmunka, közösségépítés; közszolgálat jogi szabályozása, működési keretek.

2.3.5.6 Tématerületek, T2. – ICMA

Az alábbi ábra szerint a leggyakoribb 15 tématerület esetében a lefedettség kiegyensúlyozottabb képet mutat, mint a kompetenciák megoszlása.



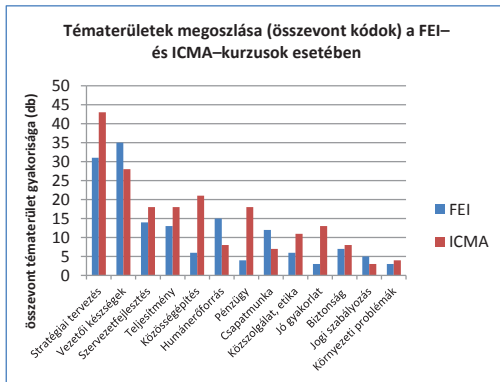
12. ábra: Az ICMA kurzusainak tématerületei

A kiemelt fontosságú téma a *teljesítményértékelés*, ezt a *stratégiai tervezés*, a *vezetői készségek* követik. Az ICMA teljesítményértékelő modelljeit széles körben alkalmazzák a képzési igények felmérésére és az egyéni tanulási programok összeállítására, így nem meglepő e témakör vezető szerepe. A *költségtakarékosság* előtérbe helyezése kapcsán a hatékonyabb működésre irányul a figyelem. Kiemelkedik még a *szervezetejlesztés*, a *közösségformálás* és a *változások kezelése*. A kompetenciákkal összevetve nem mindenhol van megfelelés, például itt a *stratégiai tervezés* nagyobb hangsúlyt kap, míg az *állampolgárok bevonása* a kompetenciáknál sorolódott előbbre. Ennek oka nyilván az, hogy egy-egy kurzusnál négy-öt kompetencia is szerepel, így a témaspecifikusabb kompetenciák arányaiban kevesebbszer szerepelnek, míg az olyan témakörök, amelyek

más témákba ágyazottan is megjelennek, relatíve hátrább kerülhetnek. Az *állampolgári részvétel* például a közösségformálásban, az új módszerek megismerésében vagy a jó gyakorlatban, de a kommunikációs témaknál is megjelenhet.

2.3.5.7 Tématerületek összehasonlító elemzése, T3. – FEI és ICMA

A homogenitásvizsgálat eredménye szerint a Khi-négyszet eloszlású próbafüggvény értéke a *tématerületek* esetében kisebb, mint a kritikus érték, azaz az elfogadási tartományba esik, így a két kurzuskinálat vonatkozásában a tématerületek megoszlásának egyezőségét állító nullhipotézist (H_0) elfogadjuk. (Melléklet 93.) Az összevont kódok alapján az eloszlást az alábbi ábra szemlélteti.



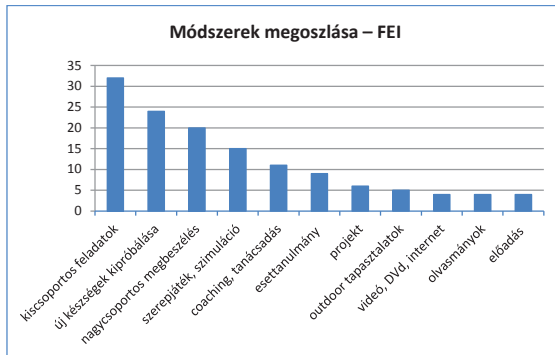
13. ábra: FEI és ICMA kurzusok tématerületeinek megoszlása

Meglepő, hogy a *stratégia* területén a helyi szint megelőzi a szövetségi képzéseket. Ide a stratégiák kiválasztása, partnerségi térkép készítése, települési és szervezeti stratégia, jövőképkalkotás, a globális kihívásokra, változásokra adott innovatív válaszok, változási modellek stb. tartoznak, melyek szövetségi és helyi szinten egyaránt kiemelkedő jelentőséggel bírnak. A *vezetői készségekhez* kapcsolódó területekre a FEI kurzusai helyeznek nagyobb hangsúlyt, kiemelten a problémamegoldás, döntéshozatal, kommunikáció, vezetői szerepek, együttműködés, interperszonális kapcsolatok jelennek meg a résztémákban, beleértve az elméleti és gyakorlati dimenziókat is. A készségfejlesztés mellett hangsúlyos az ismeretbővítés az elméleti modellek és a gyakorlatban bevált módszerek megismerése révén, ez magyarázza a szemináriumi forma gyakori alkalmazását a képzések egy részében. Az adatok ezen a szinten az egyéni fejlesztés elsődlegességét tükrözik, ezt követik a szervezeti dimenziók. Szövetségi szinten nagyobb hangsúlyt kap a *HR-fejlesztés*, ami a FEI rendszerében nagyon tudatos vezetői utánpótlásképzésben realizálódik. A munkaerő megszerzésétől a képzésen és továbbképzésen át a munkaerő megtartásáig, karrierfejlesztésig számos témakört ölel fel, például a munkaerő motiválását, vagy az alternatív munkarenddel, a munkaerő mobilitásával és a generációs kihívásokkal kapcsolatos kérdéseket. Az ICMA mint országos szervezet

számára ez a dimenzió kevésbé releváns, bár éppen a teljesítményértékelés területén segítséget is nyújt a tagoknak saját rendszereik kialakításához. A *csapatmunka* témaköre szövetségi szinten kap nagyobb hangsúlyt, melynek keretében foglalkoznak elméleti kérdésekkel, mint például a csoportfolyamatokkal, a csoportfejlődés szakaszaival, a csoportdinamika elméletével, de a gyakorlati dimenziók is szerepelnek, így a csapatmunka facilitálása, a csoportvezető feladatai, a külső és belső együttműködés facilitatív technikák alkalmazásával. A helyi közösséggel való kapcsolatok kialakítása, az *állampolgárok bevonása* markánsan megjelenik a közösségépítés témakörében, ez jellegzetesen helyi szintű feladat. Úgy tűnik, hogy sokkal nagyobb a kényszer a *takarékosságra* az önkormányzatoknál, mint szövetségi szinten, ennek kapcsán is felértékelődik a jó gyakorlat megismerése és adaptálása, melynek szövetségi szinten is sokkal nagyobb létjogosultsága lenne. A jogi témák elenyésző aránya nagyon jól mutatja, hogy az amerikai közszolgálatban a menedzsmentszemlélet megelőzi a jogalkalmazói megközelítést. Megkockáztatható, hogy magyar viszonylatban a jogi szabályozás első helyre került volna, messze megelőzve minden mást, akár a központi, akár a helyi igazgatás szintjén. Említést érdemel sajátossága okán a *biztonság* kérdése, amelynek itt a szakmai képzésen kívüli dimenziói jelennek meg, melyek a vezetők képzéséből sem hagyhatók ki az utóbbi évek eseményeinek hatása miatt. A természeti csapások, katasztrófák elhárítása, a következmények felszámolása és a rendkívüli válsághelyzetek kezelése bekerült mindkét intézmény képzési témakörei közé.

2.3.5.8 Módszerek, M1. – FEI

A FEI-képzések az intézmény fő funkciójából adódóan szinte kizárólag bentlakásosak; időtartamuk általában 3–9 nap; a képzés csoportban zajlik, gyakorlati szemináriumok, workshopok keretében, ahol kiemelt szerepe van a kiscsoportos interakciónak. A csoportok összetétele jellemzően integrált; előnye, hogy a különböző szövetségi hivatalok vezetői megismerik egymás munkáját és a képzésen szerzett kapcsolatok bázisán a későbbiekben tanulási és együttműködési hálózatokat építenek, ami a képzési célok között is szerepel. A többnapos időtartam alkalmas a csoportdinamikai hatások kibontakozására és az ebben rejlő lehetőségek sokoldalú kihasználására. Ahogy az alábbi ábrán látható, a módszerek előfordulási gyakorisága tekintetében a *kiscsoportos feladatok* állnak az első helyen.



14. ábra: Módszerek megoszlása a FEI kurzuskinálataiban

A dokumentumok összegző jellege miatt nem mindig állt rendelkezésre specifikus információ, így ez a kategória további konkrét feladattípusokat rejthet (például: problémamegoldó feladatok). Hasonlóképpen az *új készségek kipróbálása* (performance tryouts) is gyűjtőkategóriaként kezelendő, és mint ilyen, a munkahelyi szituációk modellezésére alkalmas további módszerekre bontható le, amelyek széles skálát képviselhetnek, például szimulációs feladatok, „mi van a kosárban”, esettanulmányok, szerepjátékok, projektek stb. tartozhatnak ebbe a körbe. Az *új készségek kipróbálása* nem egy szokásos módszerelnevezés, de nem is példa nélküli, a magyar módszertani szakirodalomban az *új kompetenciaelem alkalmazása, gyakorlása* módszerelnevezéssel azonos. (Földes et al., 2007, 18.)

Laird szerint létjogosultsága van az önálló módszertani kategóriaként való kezelésre minden olyan képzés esetében, ahol az a cél, hogy a tanulás eredménye rövid időn belül a munkahelyi teljesítményben realizálódjon. Az ilyen típusú feladatok az elvárt teljesítmény előzetes tesztelését szolgálják, ami kognitív, affektív és pszichomotoros kihívást is jelent a résztvevőnek. Mivel a biztonságos tanulási környezetben kerül sor a tanultak alkalmazására, az önreflexió és a visszajelzések motiválják a jobb teljesítmény elérését. Laird a következő szempontok jelentőségét emeli ki: teljes feladatot el kell végezni, nemcsak egyes lépéseket; a feladat jellegétől függően figyelni kell a lépések helyes sorrendjére; minden szükséges tudást és készséget koordinálni kell; az egyes fázisokhoz célszerű teljesítménykritériumokat rendelni. (Laird, 2003, 166.) A szövetségi képzéseken a munkahelyi gyakorlatban közvetlenül alkalmazható különböző tervek elkészítése gyakran szerepel ebben a kategóriában.

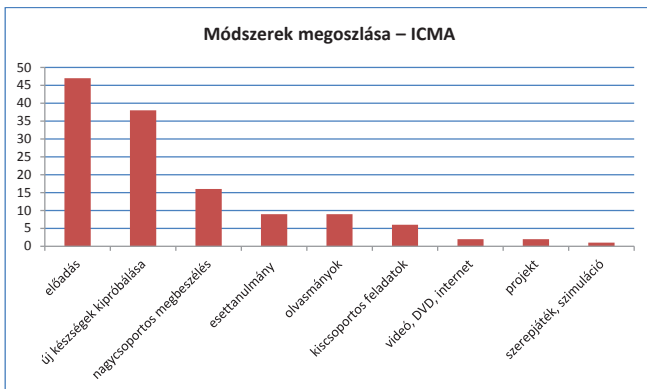
A *nagycsoportos feladatok* közé tartoznak többek között a feltáró megbeszélések, a tanulságok, gyakorlati példák és aktuális kutatások megvitatása, tapasztalatok megosztása. A szövetségi képzésekben gyakori a *szimuláció* alkalmazása, amely különféle témákhoz kapcsolódik, például kommunikációs készségek gyakorlása, érdekképviselés, a költségvetési folyamat tervezése, stratégiai tervezés, állampolgár-központú kormányzás és úrhajós szimuláció is szerepel a stratégiai tervezéshez kapcsolódóan.

Elsősorban a felső vezetői szinthez kapcsolódik a *coaching*, a *mentorálás* és a *tanácsadás*. Ezekre egyrészt a tanulási tapasztalat maximalizálása érdekében a vezetőknek nyújtott képzés utáni szolgáltatás formájában kerül sor, másrészt a vezetői készségtár bővítése okán, hogy a módszerek elsajátításával a vezető majd támogatni tudja a beosztottakat a karrierfejlesztésben és a továbbképzésben. Tanácsadóként jellemző a tapasztalt tisztségviselők és politikusok bevonása a képzési folyamatba. Érdekes színfolt az *outdoor túlélési gyakorlat*, amely a válságmenedzsment témaköre kapcsán a vezető adaptációs és kritikus helyzetben való helytállási képességét fejleszti. Ebben a gyakorlatban egy lakatlan vidéken történő kényszerleszállás után teszik próbára a vezetőt, akinek az a feladata, hogy a kurzuson tanultak alapján készítsen akciótervet, és vezesse a csapatot. Fontos szerepet kapnak a különböző programzáró *csapatprojektek*, de kifejezetten projektmenedzserek számára is tartanak képzést. Itt kiemelt a projekt csapat irányítása, a facilitációs technikák és projekttervezési módszerek elsajátítása. A ritkábban használt módszerek közé kerültek az *oktatófilmek* és az *olvasmányok*.

2.3.5.9 Módszerek, M2. – ICMA

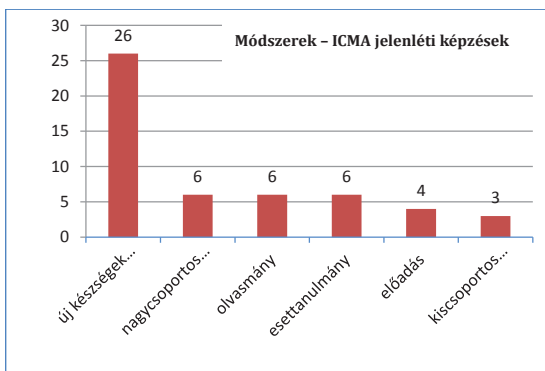
Az ICMA-képzéseket közel azonos arányban szervezik meg jelenléti workshopok és web-konferenciák (esetenként web-workshopok) formájában. A képzésre fordított idő 90 perctől egy napig terjed, de átlagban 2–3 óra, ami a módszertani megoldásokat is erőteljesen behatárolja. Az ICMA esetében kevesebb módszertani jellegű információval rendelkezünk, ami befolyásolta az eredményt. Az online képzéseknek és a rövid időtartamnak köszönhetően került előtérbe az *előadás* (prezentáció, modellek bemutatása), mint leggyakrabban használt módszer, amelynek az ICMA gyakorlatában több jellegzetessége is van.

Előadóként tapasztalt gyakorlati szakembert vagy szakértőt vonnak be, aki név szerint is jegyzi a programot, így a tapasztalat első kézből történő átadására helyeződik a hangsúly, ezáltal az előadások a jó gyakorlat megismerésének és terjesztésének fórumaivá válnak, és benchmarking funkciót töltenek be. Jellemző megoldás, hogy a meghívott előadó mellett mindig szerepel egy tapasztalt tréner is. A kétfős stáb ún. co-vezetés vagy kettős vezetés módszerével interakciót és hangulatot visz a programba, és jobban fenntartható így a figyelem is. Minden esetben lehetőség van kérdésfeltevésre, ami elősegíti az információk megosztását. Gyakori az a megoldás is, hogy az előadás egy népszerű szakkönyv témájához kapcsolódik, melynek szerzője a meghívott előadó, aki prezentáció vagy például történet (story telling) formájában mutatja be a könyv témáját. Ilyenkor a résztvevőknek előzetesen el kell olvasniuk a könyvet, ez indokolja az *olvasmányok* magasabb előfordulását. Az interaktív módszerek az *új készségek kipróbálása mellett a nagy- és kiscsoportos feladatokra, valamint az esettanulmányokra* fókuszálnak.



15. ábra: Módszerek megoszlása az ICMA kurzus kínálatában

A sajátos kurzusösszetétel miatt a módszerek megoszlását megnéztem az ICMA 33 jelenléti workshopjára vetítve külön is. Az alábbi ábra mutatja, hogy ebben az esetben az interaktív módszerek dominálnak, és a kódolt információk között is több utalást találtam az erősen interaktív jellegre.

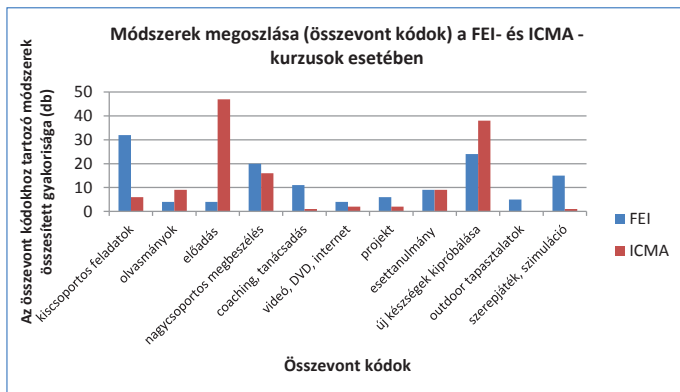


16. ábra: Módszerek megoszlása az ICMA jelenléti kurzusain

2.3.5.10 Módszerek összehasonlító elemzése – FEI és ICMA

A homogenitásvizsgálatnál a próbafüggvény értéke a *módszerek* esetében kisebb, mint a kritikus érték, azaz az elfogadási tartományon kívül esik, így a módszerek eloszlásának egyezőségét állító nullhipotézist (H_0) elvetjük, és a H_1 alternatív hipotézist fogadjuk el, ami igazolta feltételezésünket a módszerbeli megoszlás eltérésére a két intézmény esetében. Az alábbi összehasonlító táblázatból kitűnik, hogy a FEI kizárólag interaktív módszerekre épülő gyakorlatával szemben az ICMA gyakorlata jóval eklektikusabb

képet mutat. Az új készségek gyakorlásának aránya annak bizonyítéka, hogy a képzések célja itt is az erőteljes munkahelyi alkalmazás és a gyakorlati orientáció, annak ellenére, hogy a vizsgált kurzusok valamivel több mint a fele a web-konferencia korlátai közé van szorítva. Esettanulmányokat a két intézmény képzései azonos arányban alkalmaznak.



17. ábra: Módszerek megoszlása – FEI és ICMA

Jellegzetesen szövetségi módszer a *coaching*, amelynek a módszerek között nem szereplő e-coaching formája az ICMA gyakorlatában is megtalálható. Egy programigazgatóhoz futnak be a jeligés kérdések, aki válaszára továbbítja a kérdéseket egy hétfős, vezetőkből álló testület valamelyik tagjának. A testület tagjai önkéntesként vesznek részt a programban. Válaszaik publikusak, így ezekből mások is kaphatnak fontos információkat. A kérdések szerteágazóak, de általában konkrét élethelyzetek megoldásához, karriertervekhez kérnek tanácsokat. Jellemzően olyan kényes kérdések merülnek itt fel, amelyeket a kérdezők inkább egy idegennel osztanak meg, mintsem hogy kiderüljön, hogy például állást szeretne változtatni, nem elégedett a városban zajló folyamatokkal, a főnöke nem támogatja a szakmai fejlődését, nem ismeri el a teljesítményét, citymenedzser szeretne lenni, de nem tudja, hogy milyen képzésre lenne szüksége. Sok esetben a válaszban javasolják, hogy az illető kérje helyi mentor vagy coach segítségét.

2.3.5.11 Összefüggés a módszerek és a kompetenciák, illetve a tématerületek között, M4. – FEI és ICMA

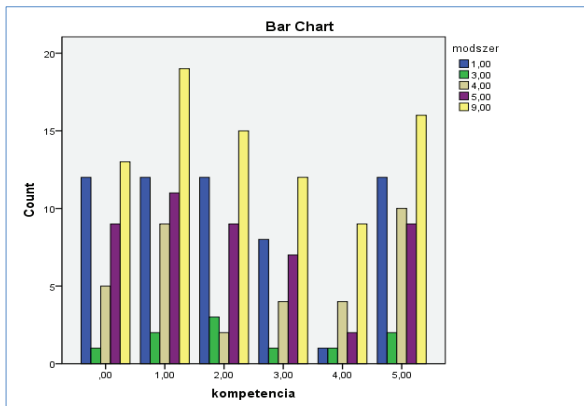
Az alábbi táblázat tartalmazza az elemzésbe bevont kategóriák megnevezését a keresztábrán (Melléklet 85-93.) szereplő kódszámokkal jelölve, ami az SPSS által generált diagramok értelmezéséhez nyújt segítséget:

	Kompetenciák FEI		Kompetenciák ICMA
0	Alapkompetenciák	1	Munkatársak hatékonysága
1	Változás vezetése	5	Teljesítménymenedzsment
2	Emberek vezetése	6	Kreativitás/innováció
3	Eredményorientáltság	8	Állampolgári részvétel
4	Üzleti éleslítés	11	Pénzügyi elemzés
5	Koalícióépítés	13	Stratégiai tervezés
		18	Személyes fejlődés
	Módszerek FEI		Módszerek ICMA
1	Kiscsoportos feladatok	1	Kiscsoportos feladatok
3	Előadás	3	Előadás
4	Nagycsoportos feladatok	4	Nagycsoportos feladatok
5	Coaching	9	Új készségek kipróbálása
9	Új készségek kipróbálása		
	Tématerületek		
1	Szervezetfejlesztés		
2	Stratégiai tervezés – jó gyakorlat		
3	Vezetői készségek – teljesítmény		
4	Csapatmunka-közösségépítés		
5	Közszolgálat – jogi szabályozás – működési keretek		

5. táblázat: Kódmagyarázat

A keresztábra-elemzés eredményeit bemutató diagramok alapján a módszerekkel kapcsolatban a következő megállapítások tehetők:

a) Módszer és kompetencia – FEI



18. ábra: Módszer és kompetencia, FEI

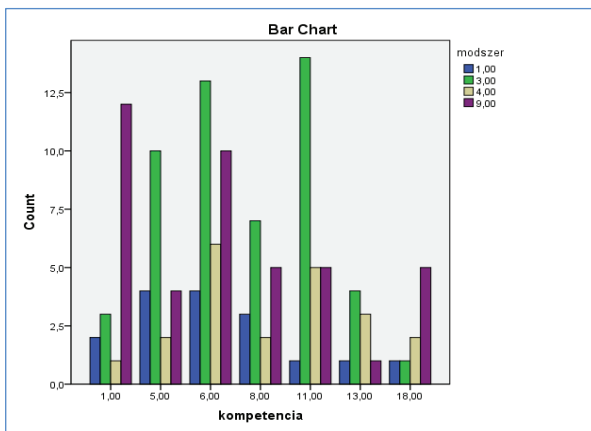
Tesztstatisztika: $\chi^2 = 12,426$

Szabadságfok: $df = 20$

Szignifikanciaszint: $p = 0,901$

Minden kompetenciaterületen az *új készségek kipróbálása* dominál, kiugró értéket a változás vezetése és a koalícióépítés esetében mutat. A *kiscsoportos feladatok* megosztása egyenletes, általában nem túl gyakori, legkevésbé az üzleti éleslátás fejlesztésében alkalmazzák. Az üzleti készségek általában háttérben vannak, itt a *gyakorlati kipróbálás* áll az első helyen. A legtöbb elméleti ismeretközlés *előadás* formájában az emberek vezetéséhez kapcsolódik. A *nagycsoportos feladatok* minden kompetencia esetében kisebb arányban fordulnak elő, mint a *kiscsoportos feladatok*, a kettő együttes aránya azonban magasan meghaladja a többi módszer gyakoriságát. Magas a *coaching* előfordulása, ami a képzések hatásának növelése és a tanultak hasznosítása szempontjából bír jelentőséggel, legkevésbé az üzleti készségekhez kapcsolódóan fordul elő, azonban minden más kompetencia fejlesztésében komoly szerepet játszik.

b) Módszer és kompetencia – ICMA



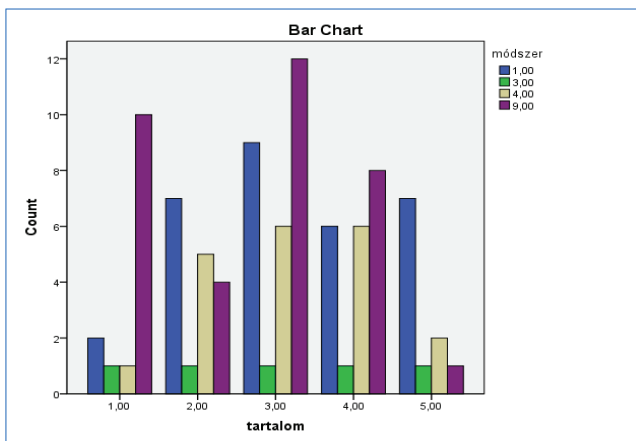
19. ábra: Módszer és kompetencia, ICMA

$\chi^2 = 25,080$; $df = 18$; $p = 0,123$

A web-konferenciáknak köszönhetően az ICMA teljes kurzus kínálatában általában magas az *előadások* aránya, legnagyobb azonban a pénzügy területén, míg legkevésbé a munkatársak hatékonysága és a stratégiai tervezés területén alkalmazzák. Ezzel szemben magas az *új készségek kipróbálása* a munkatársak hatékonysága és a kreativitás/innováció területén, utóbbiban kiemelkedően magas az elméleti előadás is, feltehetően az innovatív jó gyakorlat terjesztését szolgáló web-konferenciák magas száma miatt.

A legtöbb *nagycsoportos feladatot* is ezen a területen használják, ami arra utal, hogy széles módszertani választékkal igyekeznek az egyes témákat megragadni. Minden kompetenciához kapcsolódóan alkalmazzák a *nagycsoportos feladatokat*, négy kompetencia esetében gyakrabban, mint a *kiscsoportos módszert*, három esetben utóbbi van túlsúlyban. Minden kompetencia esetében van tehát *csoportos módszer*, ami a képzések interaktív jellegét támasztja alá. Az állampolgári részvétel esetében meglepő módon az *elméleti előadások* vannak túlsúlyban a gyakorlati megoldásokkal szemben.

c) Módszer és tématerület – FEI

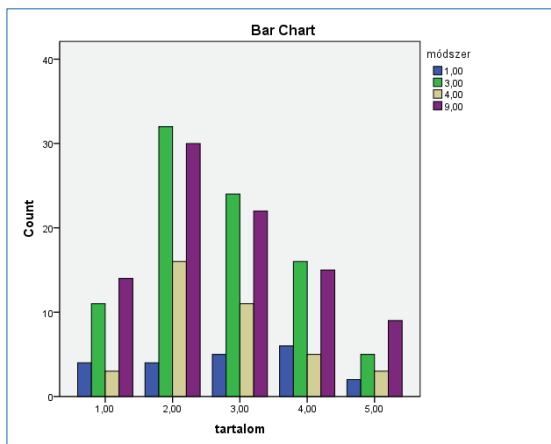


20. ábra: Módszer és tématerület, FEI

$$\chi^2 = 15,313; df = 12; p = 0,225$$

Az új készségek kipróbálása a vezetői készségek fejlesztése terén dominál, de itt magas a *kis- és nagycsoportos feladatok* aránya is. A *készségek gyakorlása* a szervezetfejlesztés témakörében is magas részarányban fordul elő, háttérbe szorítva minden más módszert. Figyelemre méltó eredményt mutat a jogi szabályozás területe: a *kis- és nagycsoportos módszerek* alkalmazásának túlsúlya arra utal, hogy a jogszabályok kapcsán nem csupán azok ismertetéséről, hanem a gyakorlati alkalmazás megtanulásáról van szó, ami a hazai gyakorlattól eltérő dimenzióba helyezi ennek a témakörnek a tanítását és tanulását. A csoportos módszer általában magasan megelőzi az előadást, melynek előfordulási gyakorisága minden tématerületen azonos. A *nagycsoportos módszer* a vezetői készségek, a csapatmunka és a stratégiai tervezés területén szerepel legnagyobb arányban. Minden tématerületen a csoportos és gyakorlatorientált módszerek túlsúlya mutatkozik.

d) Módszer és téma terület – ICMA



21. ábra: Módszer és téma terület, ICMA

$$\chi^2 = 7,226; df = 12; p = 0,842$$

Az *előadások* legnagyobb arányban a stratégiai tervezésnél és meglepő módon a vezetői készségeknél szerepelnek, bár a készségek gyakorlása is itt a legmagasabb, ami az elmélet és a gyakorlat egyensúlyára utal, illetve arra, hogy az online képzésekben is szerepel ez a témakör, miközben az interaktivitásra ott kevés lehetőség nyílik. A *kiscsoportos képzés* eloszlása arányos az egyes területek között, mivel azonban csak a vizsgált kurzusok kevesebb, mint a felére vonatkoztatható, részaránya alacsony. Míg a FEI gyakorlatában a jogszabályokkal kapcsolatos képzés főként kiscsoportban zajlik, addig itt a jogalkalmazáshoz kapcsolódó *gyakorlati készségek fejlesztésének* túlsúlya mutatkozik, ami megerősíti fenti észrevételünk megalapozottságát arra nézve, hogy a jogszabályok elsajátítása az előadás helyett gyakorlati és interaktív módszerek segítségével történik. A *gyakorlati készségek kipróbálása* az ICMA-kurzusok esetében előfordulási gyakoriságban szignifikánsan megelőzi a FEI kurzusait, úgy tűnik, hogy ebben a kategóriában egyenlítődik ki az online kurzusok korlátaiból fakadó hátrány, illetve ide sorolhatók a vizsgált adatok nem kellő differenciáltságából származó információdeficit is, így a vizsgálat összességében a résztvevő- és gyakorlatközpontú megközelítést az ICMA esetében is megerősíti.

Megállapítható, hogy a jellemző kompetencia alapú megközelítés mellett a képzési programok preferenciái a téma területek, valamint a módszerek területén tükrözik a két közszolgálati szinthez (szövetségi és települési) kapcsolódó továbbképzési gyakorlat specifikumait, azonban a jelenléti képzésekben az interaktív módszerek alkalmazása dominál mindkét szint gyakorlatában. A következő fejezetben kerül sor a vizsgálati eredményekből kirajzolódó módszertani kultúra feltárására.

2.4 A FEI és az ICMA képzési filozófiája és gyakorlata a vizsgálat tükrében

Az amerikai felnőttképzési irányzatok elemzésénél a filozófiai, pszichológiai és tanulásméleti irányzatokhoz illeszkedő módszertani paradigmákat vettük görcső alá, most a képzési filozófiára vonatkozó következtetéseinket a módszertani dimenzióban kapott eredményekre alapozzuk, melyek segítségével igazolhatjuk vagy elvethetjük a vizsgálat két hipotézisét. Az elemzés során adatainkat az egyéb forrásokból származó információkkal (ICMA tananyagok, módszertani kiadványok, stratégiai dokumentumok elemzése) egészítjük ki. (Táblázatos feldolgozásban Melléklet 100-125.)

A feltérképezett módszertani tárházat az alábbi összefoglaló táblázat tartalmazza.

Képzési módszerek	Interaktivitás			Előnyei	Hátrányai	A hatékonyságot elősegítő technikák
	nagy	közepes	kicsi			
Jégtörő bemelegítő gyakorlatok, amelyek a bemutatkozást, ráhangolódást szolgálják	X			segít az együttműködő légkör megteremtésében; csökkenti a stresszt; segíti a résztvevő beilleszkedését a csoportba; közvetíti a tréner tanulásfilozófiáját, összekapcsolja a tartalmat és a folyamatot	nagy csoportlétszám mellett időigényes, egynapos program esetén különösen gondot okozhat az időgazdálkodás, de nem hagyható el	minden képzési nap indításaként alkalmazzuk; kapcsolódjon a témához; legyen érdekes, igényeljen kreativitást, adjon alkalmat nevetésre; a csoporttól és a témától függő feladatok
Előadás/kiselőadás új információk, ismeretek átadása, a résztvevők bevonását biztosító technikákkal kombinálva és más módszerekkel felváltva alkalmazzuk		←	X	a téma részletes és strukturált kifejtése; a csoport figyelmének a problémára irányítása, érdeklődés felkeltése; rendszerezés; nagy létszám esetén is alkalmazható	a résztvevő passzív hallgatóvá válik, passzivitása és a nagy csoportlétszám akadályozza az interaktív feladatok beépítését	egyértelmű strukturálás; figyelem fenntartása szemléltetéssel, például prezentáció, változatos előadói stílussal; kiscsoportos megbeszéléssel, reflexiót segítő írásbeli feladatokkal, jegyzetelést segítő feladatlapokkal kombinálva alkalmazzuk; biztosítsuk a résztvevő bevonását
Iránvitt megbeszélés/vita nagy csoportban strukturált, facilitált eszmecsere		X		a leghatékonyabban alkalmazható prezentáció vagy kiscsoportos feladatok után a tapasztalatok megosztására, konszenzus kialakítására; a tréner facilitatív szerepben; segíti az önreflexiót, heurésztika-élményt hozhat	időigényes, nem mindenki jut szóhoz, a trénerrel várják a helyes véleményt; a tréner nem vonja be a kevésbé aktívakat, nem kezeli a dominanciára törekvőket; a megbeszélés elkanyarodik a kitűzött céltól, elmarad az összegzés	átgondolt tréneri/facilitátori munka, a csoporttagok hozzászólásaira épít; a tréner segíti a résztvevők bevonását; a megbeszélést mederben tartja, korrigál, továbblandítja a végén rendszerez, összefoglal, közben feljegyzéseket készít, vagy erre megkér valakit

Képzési módszerek	Interaktivitás			Előnyei	Hátrányai	A hatékonyságot elősegítő technikák
	nag y	köze-pes	kicsi			
Kiscsoportos megbeszélés 5-7 fős csoportokban beszélnek meg egy problémát, a közös eredményt egy szövivő prezentálja a nagycsoport előtt	X			csapatépítő hatású, a csoporteredményért való közös felelősségvállalás; a csoport tagjai között többirányú kommunikáció és szerepmegosztás alakul ki; egymás tapasztalatainak megismerése, adott kérdésre többféle szempontrendszert hoz felszínre; a kiscsoportok beszámolóit biztosítják a tapasztalatok közreadását	domináns egyéniségek rátelepedhetnek a csoportra, eltérhetnek a céltól, konfliktusok alakulhatnak ki, a túl csendes vagy agresszív csoport nehezíti a facilitálást, nehéz a témát lezárni, időgazdálkodási problémát okozhat	a megbeszélés célját és a feladatot, a rendelkezésre álló időt előre tisztázní, a hátralévő időt jelezni kell; legyen elegendő idő, az alapszabályok betartása; feladathoz igazított csoportalakítás; a tréner elérhető legyen a felmerülő kérdések tisztázására, esetleges konfliktusok megoldására; a csoportok válaszanak szövivőt
Kiscsoportos problémamegoldó feladat konkrét gyakorlati probléma megoldása, alternatívák kidolgozása	X			a kiscsoportos megbeszélés minden előnye érvényesül; a valós munkahelyi kihívásokra készít fel, fejleszti a problémamegoldó készséget	a feladat megoldásához konszolidált csoport szükséges, az odavezető úton felmerülő konfliktusokat kezelni kell	mint a kiscsoportos megbeszélésnél; más módszerekkel együtt alkalmazható, például ötletbörze
Ötletbörze a csoporttagok ötleteinek felszínre hozása, a kollektív kreatív energia kihasználása; minden ötletet minősítés nélkül feljegyzünk	X			innovatív ötletek jöhetnek felszínre rövid idő alatt; mindenki hozzájárulhat, elősegíti a nyitott gondolkodást, közös csoportmegoldást, segíti mások véleményének tiszteletben tartását	a javaslatokat a résztvevők tapasztalatai, előítéletei korlátozhatják	nyitott kérdéssel induljon, az alapszabályokat tisztázní kell és be kell tartani; pörgetni kell, több jegyzetelő is lehet, az ötleteket elhangzás szerint kell lejegyezni: ötletek gyűjtése, elemzése, a legjobb ötletek kiválasztása
Zűmmögő csoport kérdések, problémák kapcsán vélemények, ötletek felszínre hozása; egyik formája a Philips 66"	X			alkalmat ad az új információk gyors megvitatására, jól kiegészít más módszereket, aktivizálja a csoporttagokat	ha nagy a csoportlétszám, nem jut mindenki szóhoz; a feladat után a sok kiscsoport beszámolója időigényes	5-6 fős csoport a leghatékonyabb, „Philips” 66” – 6 fő 6 percig; a feladat ne legyen bonyolult, jusson legalább 1 perc minden résztvevőre; kiegészíthet más módszereket, előadás közben és után jól alkalmazható
Új készségek kipróbálása a tanult gyakorlati alkalmazásának kipróbálása, amely visszajelzések és önreflexió révén fejleszti a kompetenciákat	X			visszajelzést biztosít a trénertől és a csoporttól, fejleszti az önértékelést; további célokat tűz ki a legjobb teljesítmény elérése érdekében; koordinálja a tudást és a készségeket; gyakorolja a szükséges lépéseket; az egész feladatot egyben láttatja; kapcsolódó módszerek: szerepjáték, szimuláció	időigényes, mindenki számára biztosítani kell a lehetőséget, jó időgazdálkodást igényel	oldott, biztonságos légkör kell, amelyben lehet hibázni; a visszajelzésekre elegendő időt kell szánní a feladatok után; sorrendje: a résztvevő önreflexiója, a csoporttársak, tréner reflexiója; előre kiadott megfigyelési szempontok; pozitívumok hangsúlyozása;

Képzési módszerek	Interaktivitás			Előnyei	Hátrányai	A hatékonyságot elősegítő technikák
	nag y	kö-ze-pes	kicsi			
Esettanulmány egy komplex probléma megoldása döntési alternatívák mérlegelésével	X			a tanultak alkalmazására nyílik lehetőség valós vagy oktatási célú esetek kapcsán; összekapcsolja az elméletet és a gyakorlatot, fejleszti az analitikus gondolkodást, együttműködési készséget	időigényes előkészítés és feldolgozás; a hosszú esetleírást előre ki kell osztani; a bonyolult eset nehézséget okozhat a résztvevőknek	konkrét kérdések alapján történjen a feldolgozás; legyen valóságghű; kis- és nagycsoporthoz tartozó technikák; elemzése felkészült facilitátort igényel
Kritikus esemény módszer meg-történet szituáció átgondolása; a tanulságok meg-fogalmazása	X			nehézség bizonyuló vagy pozitív eredménnyel járó esemény céltudatos átgondolásával, reflektív elemzésével fejleszti a problémamegoldó, konfliktuskezelő készséget	előzetes gyűjtőmunkát, készülést igényel; a csoporttagokkal előre célzerű felvenni a kapcsolatot	a szituációkat a csoporttagok hozzák, célzerű adatlapot adni, amely strukturalja a leírást; feldolgozása reflektív folyamat
Szimuláció egy szervezet vagy rendszer valóságghű leképezése; esetenként gépi szimulátorokkal	X			csapatépítő, például programozott döntési pontokat tartalmazó szervezeti folyamat; visszajelzések a döntésekről, számítógépes software-ek használata	költséges berendezést igényelhet; nem mindenütt áll rendelkezésre az infrastruktúra	precíz feladat-meghatározás; szükséges információk közlése; csoportdinamikában járatos facilitátor
Szerepiáték valós szituációhoz hasonló helyzetek modellezése	X			valóságközelítő helyzetek kockázatmentes átélése; saját viselkedési szokásainktól eltérő reakciók átélésével növeli az empátiát; megfigyelői szerepben fejleszti a reflexióképességet, a kritika megfogalmazását	alapos előkészítést igényel; sikere függ a csoport együttműködési készségétől; lehetnek vonakodó csoporttagok; konfliktusok; nehéz betartani az időt	életszerű legyen a szituáció; felkészült tréner; a rendelkezésre álló idő alatt megoldható feladat legyen; hagyni kell időt a megbeszélésre (szereplők, megfigyelők, tréner)
„Mi van a kosárban?” egyéni szimulációs feladat; gyakran értéke-lési céllal használják	X			valós munkahelyi feladatok megoldása az idő szorításában; fejleszti az önálló problémamegoldó és döntéshozó készséget	a feladatmegoldás stresszt okoz; a tréneri visszajelzés biztosítása megterhelő feladat	a személyre szóló visszajelzéseket érdemes számozott visszajelző lappal kiegészíteni, amelyen a gyakori megjegyzések szerepelnek
Olvasmány előadáshoz kapcsolódó könyv			X	ismeretszerzés, új szakmai kiadványok megismerése	ha nem követi feldolgozás, akkor a hozzáadéka esetleges	visszajelzéssel, megbeszéléssel kombinálva alkalmazzuk
Projekt adott idő alatt elvégzendő komplex feladat, meghatározott célokkal, feltételekkel feladat	X			konkrét munkahelyi problémák megoldására irányul; pontosan definiált átfogó és specifikus céljai és várható eredményei vannak; egyéni vagy teamprojekt, fejleszti az együttműködési készséget	alapos előkészítő munkát igényel, a feladattól függően különböző jellegű kockázati tényezőkkel kell számolni; munkahelyi támogatás szükséges	a facilitátor legyen elérhető, ha segítségre van szükség; tudatos kockázatkezelés, az előkészítésre fordított idő megtérül a megvalósításban

6. táblázat: Módszerek az ICMA tananyagok és módszertani segédanyagok alapján.
 Források: USAID ¹; Bjornlund, 1998; Laird, 2003, 149-205; Walsh, 2003; Kračinč

Milyen képet mutat ez a módszeregyüttes?

A módszerek döntő többsége, a kapcsolódó technikák pedig teljes egészében az interaktivitás, tehát a résztvevők bevonásának legmagasabb szintjét biztosítják. Az ICMA módszertani kézikönyve⁴⁴ még az előadást is az interaktív módszerek közé sorolja, amennyiben az a résztvevők bevonását elősegítő technikákkal párosul, illetve az előadás anyagának megértését és beépülését szolgáló kiscsoportos módszerekkel váltogatva alkalmazzák (participatory lecture). Az interaktív tanulási technikák arra a felfogásra épülnek, hogy a felnőttek jobban tanulnak, ha megoszthatják a tapasztalataikat egymással egy támogató tanulási környezetben, és olyan feladatokban vehetnek részt, amelyek megfelelnek tanulási stílusuknak és aktív részvételt igényelnek.

A módszerekből tükröződő markáns gyakorlatorientált jelleg egybecseng mindkét intézmény kompetencia alapú megközelítésével, amelyben a fő hangsúly a munkahelyen hasznosítható tudás, készségek, attitűdök elsajátítására helyeződik, és épít a résztvevők élet- és munkatapasztalatára, előzetes tudására, a tanártól és a társaktól jövő visszajelzésekre, amelyek a tanulás fontos mobilizálható és kiaknázzható forrásai. E tanulási célok elérésére elsősorban a résztvevő-központú nem hagyományos (atipikus) módszerek alkalmasak, amelyek a tanulás során kialakítják az együttműködési képességet, a csapatmunkára való alkalmasságot is. Az elvárt viselkedés meghatározható és modellezhető, ezért előtérbe kerülnek a modellezést biztosító módszerek. (Kraiciné Szokoly, 2004, 42–43; Kadocsa, 2006, 5–10.) A karrieren át tartó tanulásban a munkahelyi tanulási formák szerepe felértékelődik, a szokványos formák új lehetőségekkel bővülnek, ebben a szövetségi szint jár az élen. A továbbiakban a képzési megközelítést a két intézmény eltérő képzési formáinak fényében értelmezzük.

2.4.1 Jelenléti képzések

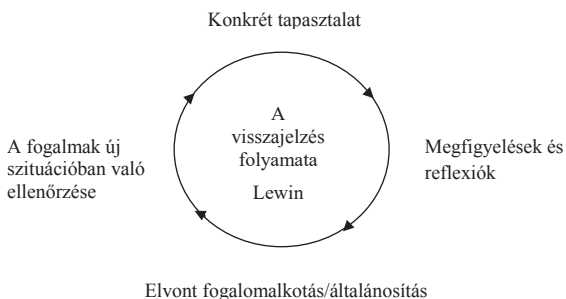
Idesorolható a FEI teljes kurzus kínálata – ami nem jelenti természetesen azt, hogy más szolgáltatók szövetségi szinten ne biztosítanak távoktatást vagy online képzést –, valamint az ICMA workshopok. A leggyakrabban használt módszer az *új készségek gyakorlása*, mint korábban utaltunk rá, a vizsgált dokumentumok összegző jellege okán gyűjtő kategóriaként kezelendő. A kiscsoportos feladatok (megbeszélések és problémamegoldó feladatok) és a nagycsoportos megbeszélések magas részaránya a csoportos tanulás szervezési mód túlsúlyát mutatja, amely szemináriumi formában, de önálló tréning vagy workshop keretében is működtethető. Az esettanulmányok, a szimuláció és szerepjáték előfordulási aránya is a résztvevő-központú gyakorlatorientált megközelítést erősíti. A kódolás során nyert további információk – a reflexióra és önreflexióra épülő tapasztalati tanulás keretében – sokoldalú, bevonásra épülő, intenzív tanulási tapasztalatról, erőteljes interaktivitásról, a különböző nézőpontok visszajelzésekről

⁴⁴ Walsh, Mary: So Now You're a Trainer! ICMA Washington, 2003.

formájában való megismerésének fontosságáról, gondolatébresztő, sőt provokatív tanulási helyzetekről szólnak.

A tapasztalati tanulás modellje

A fentiek alapján kibontakozó képzési filozófia megragadásához Kolb – Dewey és Lewin nézeteit továbbfejlesztő – klasszikus tapasztalati tanulás modelljéhez fordulunk. Kolb abból indult ki, hogy a tanulás forrása az egyéni vagy csoportos tapasztalat, amelyben a tanuló teljes személyisége (kognitív, emocionális és pszichomotoros dimenzióival) részt vesz, releváns élettapasztalatait és tanulási tapasztalatait aktivizálja, miközben a korábbi tapasztalatokra való folyamatos reflektálás révén előzetes ismereteinek és tapasztalatainak értelmezését is mélyíti. (Moon, 2004, 111; Kadocsa, 2006, 49–50.)



22. ábra: Kolb tapasztalati tanulás modellje. Forrás: Beard és Wilson, 2006, 33.

A ciklus során a konkrét tapasztalat a megfigyelésen és a sokoldalú reflexión keresztül válik alkalmassá az általános érvényű megállapítások levonására, majd az alkalmazás fázisában a tanultak – a konkrét problémák fényében – a viselkedés és a megoldások módosítását eredményezhetik. Az elvont elmélet alkalmasságának tesztelése tehát mindig az újabb tapasztalat révén valósul meg. A tapasztalati tanulás feltétele a tanulóközpontúság, a kritikus gondolkodás, a pozitív visszajelzés a tanártól és a társaktól, továbbá a tanár megváltozott szerepe, melyben trénerként/facilitátorként segíti a tanulás folyamatát. A tapasztalati tanulás a személyiségfejlesztő és a csapatépítő tréningek területén gyakran alkalmazott tanulási forma, jelentőségét és lehetőségeit elsősorban a munka közbeni tanulás, illetve továbbképzések kapcsán emelik ki. „A tapasztalatszerzésben tehát részt vesz a *gyakorlati gondolkodás* is, a tapasztalatok a gondolkodás gyakorlati szintjén is jelen vannak, megőrzésre kerülnek. Általánosításuk, elvontabb gondolati felhasználásuk, ellenőrzésük azonban az *elméleti gondolkodás* szintjein megy végbe.”

Kolb modelljének üzenete, hogy a képzés során olyan tanulási környezetet kell biztosítani, amely lehetővé teszi a ciklus mind a négy komponensének gyakorlását. Az alábbi táblázatban látható, hogy a vizsgált kurzusok a tapasztalati tanulás minden

fázisára tartalmaznak képzési módszereket, melyek együttesen a karrier teljes időszakára és a különböző vezetői szintekre terjednek ki, és biztosítják a reflexió, különböző szintjét és formáját.

A tapasztalati tanulás fázisai	Módszerek
Konkrét tapasztalat	esettanulmány, szimuláció, szerepjáték, „mi van a kosárban?”, projekt, demonstráció, tereplátogatás, benchmarking látogatás, outdoor túlélési gyakorlatok
Megfigyelés és reflektálás	megbeszélés, kiscsoportos feladatok, zűmmögő csoport, megfigyelői szerepek, olvasmányok, interjú, kritikus esemény, coaching, tanácsadás, mentorálás, munkahelyi megfigyelés
Elvont fogalomalkotás	irányított rendszerező megbeszélés, tartalmi összefoglaló
Aktív kísérletezés	munkahelyi tapasztalat, rotáció, új készségek gyakorlása, gyakornoki munka

23. ábra: Módszerek a tapasztalati tanulás fázisaiban. Forrás: Laird, 2003, 147. adaptálva

Schön megkülönbözteti a cselekvés során (reflection-in-action) és a cselekvés nyomán bekövetkező reflexiót (reflection-on-action). Az előbbi elsősorban spontán módon, a munkahelyen megy végbe, amikor valamely probléma megértése és az arra adandó reakciók előhívják, az utóbbi pedig többnyire a munkahelyen kívül, a képzés során merül fel, amikor facilitátor közreműködésével a tapasztalatból való tanulás igényével teremtik meg a reflektív tanulás feltételeit. Schön a társas helyzetben (párban vagy csoportban) végzett reflexió kapcsán a különböző nézőpontok felszínre kerülését és a visszajelzést emeli ki, amelyek különösen a nehéz munkahelyi problémák megoldásánál nyújtanak támogatást. (Beard és Wilson, 2006, 246-247.) A munkahelyi coaching, mentorálás és tanácsadás elősegíti a reflektív folyamatok elmélyítését, ilyen módon segíti a vezetőt „a kihívások leküzdésében és abban, hogy a közben tanultakat a szervezet számára eredményekké alakítsa át”. (O’Neill, 2008, 27.)

2.4.1.2 Tantermi tanulási tapasztalat

A vizsgálat által feltárt interaktív módszertár a vezetői kompetenciafejlesztésre és a munkahelyi alkalmazásra való felkészítés céljait igazolta, amelyet a többnapos bentlakásos képzések és a kiscsoportos tréningek, workshopok biztosíthatnak legjobb hatásfokkal. Az angol analógiájára itthon széles körben elterjedt „tréning” szóhasználat kapcsán ügyelni kell arra, hogy ezzel valóban csak a tréning forma módszertani sajátosságait kielégítő képzéseket illessük. Mint ahogy angol nyelvterületen sem minden képzés (training) T-csoport, a magyarban is különbséget kell tennünk a tréning és a résztvevő-központú, gyakorlat-orientált interaktív képzési célt szolgáló workshopok között. Nem egyik vagy másik minősítéséről van szó, hanem arról, hogy a résztvevők hiteles informálása mindig megkívánja, hogy ne ébresszünk irreális elvárásokat. A 2, 3,

4 órás kompetenciafejlesztő workshopok esetében, amelyek például az ICMA gyakorlatát is jellemzik, nem lehet reális elvárás a tréningekhez kapcsolható módszertani elvárások maradéktalan érvényesülése, hiszen a korlátozott idő nem teszi lehetővé a csoportfejlődés szakaszainak végigfutását a formálódástól a „viharon”⁴⁵ és konszolidált csoporthelyzetten át a lezárásig, így éppen a módszer specifikumai vesznek el, ami a hatásfokot jelentősen rontja. (Rudas, 1997, 78–94; 2009, 28.) Az ilyen típusú képzés nem tekinthető tréningnek, az *interaktív workshop* megnevezés megfelelőbbnek tűnik. Az amerikai gyakorlatban is a *workshop*, *kurzus* vagy *program* megnevezéssel találkozhatunk.

Bár a résztvevő-központú módszerek egy részét (pl. szerepjáték) a csoportterápiás irányzatok vezették be (Rudas, 2009. 156-157.), ezeket ma már egyaránt alkalmazzák a behaviorista, a humanista, de akár a konstruktivista szemléletű képzéseken is. Nem maguk a módszerek, hanem feldolgozásuk módja határozza meg, hogy az egyes oktatók gyakorlatában, stílusában hogyan jelennek meg. A csoportmódszernek számos irányzata alakult ki, amelyek először önállóan határozták meg magukat, később azonban a különállás helyett inkább az eklektikus keveredés vált jellemzővé. A szervezettefejlesztési és vezetőképző csoportokban jellemzően jól körülírt, konkrét célra vagy célcsoportra irányuló csoportmunka folyik, és a csoport előre meghatározott tematika szerint halad.

Behaviorista hatás

Egyik legelterjedtebb áramlata a viselkedéstudományi irányzat, amely erőteljesen rányomta a bélyegét az ICMA módszertani útmutatóinak szemléletére is. A tanulást, tapasztalatra épülő viselkedésváltozásként definiálják, megközelítésük kompetencia alapú, amely mindkét vizsgált intézmény gyakorlatát meghatározza. Az egyik szövevényi felsővezetői kurzuson például egy viselkedési értékelő központ bevonásával készítenek minden résztvevőről megfigyelésre alapuló értékelést a vezetői kulcskompetenciákban nyújtott teljesítményük alapján. Ezek a kompetenciák tartalmazzák azt a komplex tudást és azokat a modellezhető magatartásformákat, amelyek a közszolgálati munkahelyen nyújtott teljesítményhez szükségesek, és amelyek a változó kihívások esetén az új helyzetekre transzferálhatók. A kompetencia alapú megközelítés teljesítmény és eredményorientált, a résztvevők előzetes tudását mobilizálja, az elvárt magatartás mérhető, ellenőrizhető. (Kraiciné Szokoly, 2004, 43.)

Ebben a felfogásban az interaktív módszerek alkalmazása során a tanulási helyzeteket előre megadott foratókönyv szerint ún. strukturált feltételek között kell végrehajtani, amelyek elősegítik a tanulási eredményre irányuló viselkedés érvényesülését. A strukturált gyakorlatok erősítik a csoportkohéziót és növelik a bizalmat a tréner iránt, aki így bizonyítja, hogy „tudja, hogy mit szeretne elérni”. Mindez azonban – a kutatási eredmények szerint – nem feltétlenül jár együtt a résztvevők jobb teljesítményével, amiből

⁴⁵ A csoportfejlődés azon szakasza, amikor felszínre kerülnek a közös munkát hátráltató konfliktusok.

az következik, hogy a strukturált gyakorlatokra épülő képzés sem merevedhet rá az előre meghatározott sémára. (Yalom, 1995, 352; Rudas, 1997. 139.) Ezekben a csoportokban is van a csoportfolyamatoknak egy mélyrétege, amely azonban többnyire rejtve marad, nem tudatosul a résztvevőkben. (Rudas 1997, 30.)

Véleményem szerint itt ragadható meg a *workshop* vagy *tréning jellegű képzés* és a *tréning* különbsége. Ha kellő idő áll rendelkezésre, a csoportvezető képzettsége, gyakorlatossága, pozitív személyes attitűdjei segítik abban, hogy a képzési tartalomtól függetlenül kellő csoportdinamikai tudatossággal képes legyen a mélyebb szintre is eljutatni a csoportot. A kutatások is azt igazolták, hogy a csoportok eredményességében sokkal nagyobb szerepet játszik a csoportvezető személyisége, felkészültsége, csoportvezetési stílusa, mint az, hogy milyen irányzatot követ. (Yalom, 1995, 378–400; Barcy, 1997, 1-7; Rudas 1997, 173–187.)

Az ICMA módszertani útmutatói az alapelveket a felnőtt tanulóra és a tanulási stílusokra vonatkozó andragógiai megfontolásokból eredeztetik, a képzéseket támogató szervezeti környezetbe helyezi, amelyben a vezetők a dolgozókra tanulókként is tekintenek, akiknek a sikeres munkavégzés érdekében folyamatosan fejleszteniük kell a tudásukat, új készségeket, kompetenciákat kell elsajátítaniuk. A csoport vezetését képzett trénerre vagy a munkahelyi vezetőre bízák. Az eredmény a tanulási cél, a csoportvezető és a rendelkezésre álló időkeret függvényében is jelentősen eltérő műfajú résztvevő-központú interaktív esemény lehet.

A csoportdinamikai hatások kiaknázása

A szeminárium jellegű, osztálytermi képzéseknél is feltűnik a „gyakorlati” jelző, nem a hagyományos értelemben vett tekintélyelvű tanulási környezetről van tehát szó. A dokumentumelemzés eredménye a FEI esetében a tréningforma alkalmazásának minden feltételét igazolta mind a képzési forma, mind az időkeret és az alkalmazott módszerek tekintetében. Megalapozottan feltételezhető, hogy a többnapos képzéseken valóban érvényesülnek a tréningekhez kötődő módszeregyüttes sajátosságai, melynek egyik leglényegesebb eleme a csoportdinamikai hatások kiaknázása és a tanulási célok szolgálatába állítása. Tobias Brocher szerint „a csoportdinamika nem elméleti ideálok nyomán tervezett viselkedésváltoztatásra törekszik, módszerei az önészlelésre irányulnak, új lehetőséget nyitnak meg”. A csoportdinamikai szempontok beépítésének fontosságát hangsúlyozza minden olyan esetben, amikor a tudásanyag közvetítése mellett viselkedésváltozást akarunk elérni. (Brocher, 1975, 23.) A csoportdinamikai hatások minden csoport működése során jelen vannak, a kérdés csak az, hogy a csoport vezetője tudja-e, akarja-e, van-e ideje rá, hogy ezeket a hatásokat a tanulási célok szolgálatába állítsa. Maróti hangsúlyozza, hogy a csoportos tanulás „jóval több, mint ismeretszerzés, legalább annyira személyiségfejlesztés is”. (Maróti, 2005, 67.) Különösen alkalmas a módszer a szemléletváltoztatással összefüggő problémaérzékenység felkeltésére, önmagunk és mások jobb megismerésére, önfejlesztésre, készségfejlesztésre.

A többnapos bentlakásos képzések előnye, hogy ott már ki tudnak bontakozni „a csoportlétből eredő többféle hatások, amelyek kölcsönösen befolyásolják a résztvevők

személyiségét”, így a ”tréning hatás” is tetten érhető. (Bagdi, 1994, 53, in Szekszárdi (szerk.), 1994.) A csoport formálódásában az informálisan együtt töltött idő is lényeges szerepet játszik, ennek fényében sajnálatos az ICMA gyakorlatában az utóbbi évtizedben megjelenő finanszírozás-vezérelt tendencia, aminek következtében számottevően csökkent a jelenléti képzések száma. Az online képzések medializálják az interperszonális kapcsolatokat, csökkentve a személyes tér hatását, amit a blended képzés ⁴⁶ kompenzálhat.

2.4.2 Tantermen kívüli tanulási tapasztalat

Ha a tantermi keretek szűknek bizonyulnak, akkor a képzés kereteit ki lehet ágítani, hiszen a valós munkahelyi környezetben is biztosítható a tapasztalatszerzés, a megfigyelés és az aktív kipróbálás lehetősége, mint az alábbi módszerek esetében is.

Tantermen kívüli fejlesztési módszerek	Értelmezése a szövetségi gyakorlatban
Munkahelyi eligazító megbeszélés	Összejövetel, ahol az új alkalmazottak megismerik az őket foglalkoztató hivatal jövőképét, küldetését és a munkafolyamatokat.
Coaching	Formális kétoldalú kapcsolat a program résztvevője és egy egyén között, aki megfelelő szakmai felkészültséggel rendelkezik ahhoz, hogy egyénre szabott visszajelzést adjon, és ezzel elősegítse a résztvevő munkahelyi teljesítményének javulását.
Mentorálás	Formális és informális kapcsolat a program résztvevője és egy vezető között a résztvevő munkahelyén; a kapcsolat beszélgetésekből áll, melyeknek célja, hogy támogassa és vezesse a résztvevőt karrierje során; kevésbé teljesítmény-központú, mint a coaching.
Munkahelyi megfigyelés (shadowing)	Szövetségi közép- vagy felső vezető napi tevékenységének megfigyelése egy adott időszak alatt. A vezetők munka közbeni megfigyelése során a résztvevő megismeri a vezetői feladatokat, kötelezettségeket, módszereket, és megfigyeli, hogy a programban tanult ismereteket hogyan alkalmazzák valós szituációkban.
Konferencia	A vezetőképzés témaköreikhez kapcsolódó egy- vagy többnapos szakmai rendezvény.
Kongresszusi tájékoztató konferencia	Három-öt résztvevő számára nyújtott lehetőség, hogy megismerjék a Kongresszus működését, a kulcsszereplőket és szerepüket, a törvényhozási folyamat működését.
Nemzetközi kiküldetés	Külföldi vezetői pozícióba helyezés a vezetői készségek továbbfejlesztése céljából.
Interjú	Szövetségi vezetővel/felső vezetővel készített interjú. Lehetőséget biztosít a felső szintű vezetőkkel való interakcióra, ami elősegíti a hálózatépítést és a hosszú távú karriertervezés szempontjából döntő információkhoz jutást.
Outdoor túlélési gyakorlatok	Csapatépítő tréning, amely különböző fizikai és szellemi kihívások elé állítja a résztvevőket, megismerteti őket a természetben való boldogulás fortélyaiival, fejleszti a csapatmunkát, a kreativitást, kitartásra nevel, összekovácsolja a munkahelyen együtt dolgozókat.
Hálózati együttműködés	Találkozás és kapcsolatépítés olyan szakemberekkel, akik segítséget tudnak nyújtani az egyén karrierfejlesztéséhez.
Rotációs megbízatás	Munkahelyi megbízatás, a résztvevő munkakörén kívüli feladatokra. A résztvevő megtanulja, hogyan alkalmazkodjon egy új pozícióhoz és kultúrához, sikeresen ellessa a vezetői feladatokat, kihasználva a képzési programon elsajátított módszereket és

⁴⁶ Jelenléti és online képzés együttes alkalmazása egy programon belül.

Tantermen kívüli fejlesztési módszerek	Értelmezése a szövetségi gyakorlatban
	technikákat.
Szervezetközi rotációs megbízatás	Más szervezetnél végzett munka.
Fejlesztő feladat	Munkahelyi feladat, melynek célja, hogy a résztvevő megtapasztaljon különböző vezetői kihívást jelentő helyzeteket: például rotáció, shadowing, interjúk, amelyek biztosítják a betekintést a szervezeti vezetés magas szintjeibe, valamint megfelelő ismereteket nyújtanak a hosszú távú karriertervezéshez.
Önfejlesztő tevékenységek	Szakkönyvek elolvasása vagy a munkához kapcsolódó valamilyen projekt, amely a vezetői készségek továbbfejlesztését szolgálja.
Tereplátogatás/szakmai benchmarking látogatás	Szövetségi, állami és helyi kormányzatnál, nagyobb vállalatnál, egyetemen, nonprofit szervezetnél tett látogatás, amelynek során a résztvevő találkozik a „jó gyakorlatot” képviselő vezetővel. A résztvevő képessé válik olyan szakmai párbeszéd folytatására, melynek során betekintést nyerhet addig ismeretlen területek működésébe.

7. táblázat: A tantermen kívüli képzés szövetségi módszerei. Forrás: OPM, <http://www.opm.gov/fedldp/definitions.aspx>. Letöltve: 2012. Január 28.

A HR-fejlesztés a képzési módszerek fogalmába a tágabb értelemben vett fejlesztést is beemeli, így a tereplátogatástól a gyakornoki munkán át a személyes tanácsadást biztosító coachingig. Ezek a módszerek vagy a képzések utóéletében segítik a tanultak hasznosítását, vagy a képzések épülnek be a munkahelyi gyakorlat folyamatába, és így biztosítják a tapasztalat hasznosulását, nagy hangsúlyt fektetve a reflexív folyamatokra is.

A tapasztalati tanulás és a reflexió kapcsolata

Moon a reflexív és a tapasztalati tanulás közötti kapcsolatot hangsúlyozza abból a megfontolásból, hogy a tanulásirányítás szempontjából közös jellemzőjük, hogy tanári beavatkozástól függetlenül is jól működnek, ezért a továbbképzésben és a vezetőképzésben kiemelkedő szerepet töltenek be. Moon szerint a reflektív folyamat jelentősen hozzájárul az eredményes tanuláshoz, a kritikai gondolkodáshoz, a metakognícióhoz, a döntéshozatali és problémamegoldó készség fejlesztéséhez, és újabb reflexiók kiindulópontjává szolgál. A reflexió javítja a tanulás feltételeit, mert ennek révén a tanuló tulajdonosként viszonyul a tanulás tárgyához. A reflektív tanulás jellemző minden olyan szituációra, amelyben a tanulás komoly kihívást jelent, és a tanuló törekszik a tananyag alapos megértésére vagy saját előzetes tapasztalatainak újraértelmezésére. (Moon, 2004, 74–87.)

A reflexió nagymértékben segíti az elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolat kiépítését. A munkahelyi problémamegoldás során a valós problémára való reflektálás segít a megoldásban, a változások kezelésében, illetve képessé teszi a dolgozót arra, hogy a szervezetben saját és mások viselkedését szociális kontextusban kritikusan szemlélje, és felismerje a változás szükségességét. Az interaktív csoportdinamikai hatásokra épülő módszerek igen jelentős hozzávétele, hogy nemcsak az oktatásban, de munkahelyi viszonylatban is hasonlóan jól kihasználhatók mind a csapatmunkában, mind a vezetői munka területén. Nemcsak a csoportvezető facilitátornak kell tudnia, hogy milyen folyamatok játszódnak le a csoporttagokban, amikor új tanulócsoporthoz alakul, hanem a vezetőnek is. A demokratikus vezetői stílus segíti a csoport működését mind a munka-

helyen, mind a képzés során. Közös jellemzőjük, hogy mindkét esetben pontosan tudni kell, hogy az adott technikákat milyen cél érdekében alkalmazzák. (A facilitátor szerepéről 4.3, 177.)

2.4.3 Web-alapú képzések

A web-alapú képzések (webinárium, web-konferencia, web-workshop, online kurzusok, távoktatás) elterjedése az ICMA gyakorlatában az utóbbi évtizedben gyorsult fel, amikor is nyilvánvalóvá vált, hogy a képzésre fordítható összegek az önkormányzatok költségvetésében szűkültek, és a vezetők időgazdálkodása is feszítettebb lett, az ICMA országos képzési szolgáltatóként csak akkor maradhatott piacképes, ha a képzéseit olcsóbban és szélesebb célcsoportok számára elérhető módon tudta biztosítani. Az ICMA éves beszámolóiból kirajzolódik a korábban jelenléti workshopokra specializálódott szervezet útkeresése. A 2000-es év volt a fordulópont, addigra alakultak ki az önkormányzatoknál országsszerte a technikai feltételek a szervezetközi kommunikáció és a tanulás elektronikus módszereinek fogadására, de a tagság még éveken keresztül igényelte a nyomtatott információs és tananyagokat is. A hívószó a „képzés, utazás nélkül”, az ígéret pedig arról szól, hogy a világháló segítségével a dolgozók munkahelyére, irodájába, sőt asztalára viszik az új ismereteket, miközben arról biztosítják az érdeklődőt, hogy az interaktivitás sem marad el, lehet kérdezni, kommunikálni.

A webináriumok megfigyelése alapján ez a módszer kevésbé tűnt sikeresnek. Az interakció a kérdései lehetőségeire szorítkozott, a kérdező személytelen maradt, egymás kérdéseit ugyan hallották a résztvevők, de valós kapcsolat nem jött létre egyik relációban sem. Felmerül a kérdés, hogy helyettesítheti-e egyáltalán a valós interperszonális kapcsolatokat a virtuális tér, vagy miként lehet elektronikus úton biztosítani, netán pótolni a valós tapasztalatszerzést. Feketéné Szakos Éva az eredményességet hátráltató lehetséges tényezőként említi még a reflektív és metakognitív képességek fejletlenségét is. (Feketéné Szakos, 2006, 8.) Kétségeinek ad hangot Driscoll is, aki a tanulót az online képzések elhanyagolt változójaként említi. A képzést nyújtó szervezet legtöbb energiája a technikai háttér biztosítására fordítódik; a programok fejlesztésére és lebonyolítására való felkészülés szintén sok időt és energiát emészt fel, miközben a tanulóra a szükségesnél kevesebb figyelem jut. A programok sikere pedig azon múlik, hogy képes-e a tanuló az önirányított tanulásra, megvannak-e a web használatához szükséges metakognitív készségei. (Driscoll, 1999. 21-25.) Hozzátehetjük, hogy a felnőttek alkalmazkodóképessége életkortól függően is nagyon különböző lehet, a teljes elfogadástól a teljes elutasításig terjedhet, amit a képzések tervezésénél feltétlenül figyelembe kell venni.

Interakció az online képzésekben

A szakirodalomban egyetértés mutatkozik abban, hogy az online képzések sikerében is kiemelt szerepe van az oktatóval, a tanulótársakkal folytatott interakciónak és a részvételnek, még ha késleltetett időben és technikai közvetítéssel is zajlik. A kutatások szerint javul a tanulók eredménye, ha az aktív részvétel beleszámít az értékelésbe. A

konstruktivista tanulásfelfogás szerint a web-alapú programokkal kapcsolatban is természetes elvárásként fogalmazódik meg a résztvevő problémamegoldó készségének és kritikai gondolkodásának fejlesztése. A feladatok, és a facilitátorként működő oktatók szerepe, hogy elősegítsék a tudás konstrukcióját. (Waite és Humphrey, 2002, 8-10.) Nagyon sok múlik a program minőségén, nemcsak technikailag, de a komplex tanulási környezeten is, amelybe ágyazódik. A virtuális csoportban való együttműködés fontosságát emeli ki Stacey kutatása, amely konstruktivista nézőpontból érvelve arra hívja fel a figyelmet, hogy az interaktív csoportmegbeszélésnek központi szerepe van a fogalmi megértés és az új tudás konstruálásában. A csoportos interakció, a tanártól és a résztvevőtől kapott visszajelzések biztosítják a tanuló számára az új tudás konstruálásához szükséges kontextust és stimulust. (Karen, in Naidu, 2003, 162.) Kérdés, hogy mindezt valóban képes-e egy online képzés elérni. A technikai háttér meglete önmagában nem elegendő, mert csak speciális módszertani képzettséggel rendelkező tanár tudja hatékonyan működtetni a virtuális osztályteremben folyó munkát. (Hugget, 2010, 21–32.) Mint az alábbiakból kitűnik, fenntartásainkat nem feltétlenül igazolják a kutatási eredmények, amelyek az alábbi pozitívumokat emelik ki.

- A résztvevők az online képzésben sokszor demokratikusabbnak érzik a kommunikációt, mint az osztályteremben, mert mindenki azonos esélyt kap, senki sem dominálhatja a megbeszélést. (Dobos, 2011c, 22, id. Swan, id. Harasim, 1990; Levin et al., 1990; Ruberg et al., 1996, in Naidu, 2003, 147.)
- A reflexió két területen is működik: saját munkájukat többször is átnézik a résztvevők, mielőtt elküldik, és a társak hozzászólásaira is reflektálnak. (Dobos, 2011c, 22, id. Swan, id. Hiltz, 1994; Poole, 2000, in Naidu, 2003, 148.)
- A résztvevők személyisége az affektív tartalmú válaszokban az online kommunikációban is megjelenik, ami a valós jelenlét érzetét kelti. (Dobos, 2011c, 22, id. Swan, id. Poole, 2000; Rourke et al., 2000, in Naidu 2003, 148.) Danchak és munkatársai szerint az online kommunikációban is érvényesül a szociális jelenlét egyensúlyára való törekvés, a résztvevők minden lehetőséget megragadnak arra, hogy egymással kapcsolatba lépjenek, és a hagyományos osztálytermi képzésekhez hasonló jelenlétérzést hozzanak létre. Az affektív kommunikációs csatornákat verbális úton ellensúlyozzák, és online tanuló közösségek alakulnak, amelyek szintén próbálják pótolni a valós interperszonális kapcsolatokat. (Dobos, 2011c, 22, id. id. Swan, id. Danchak et al., in Naidu, 2003, 149.)

Megállapítások

A modern technológia számos vitathatatlan előnnyel jár a célcsoportok elérésében, a költségtagarékos megoldásokban, az érdekes és motiváló tanulási környezet megteremtésében, önmagában azonban nem garanciája a hatékony tanulásnak. A technológia lehetőségeinek kiaknázása, a minőségi tartalom és a minőségi megvalósítás együttesen szükségesek a kívánt hatás eléréséhez. Mivel az ICMA országos szolgáltató, a konkrét célcsoport képzésében a helyi lehetőségeket kiegészítő módon van jelen. Áthidaló megoldásként javasolják, hogy a webes eseményt az érintett dolgozók együtt

kövessék, a vezető vagy egy csoporttag pedig vállalja fel a facilitátor szerepét. A blended képzésnek ez a formája ötvözi az ICMA program professzionális színvonalát a helyi lehetőségekre épülő valós szituációval, aminek megvannak a kétségtelen előnyei. Nem szabad azonban elhanyagolni a jelenléti képzésekben rejlő erőt, lehetőséget kell biztosítani a személyes véleménycserére, kapcsolatépítésre és az egymástól való tanulásra is. A célunknak leginkább megfelelő formát kell kiválasztani, és meg kell találni a jelenléti és a virtuális képzések optimális arányát és együttes alkalmazását.

2.4.4 Vizsgálati eredmények a hipotézisek tükrében

A vizsgálat eredményei alapján mindkét hipotézist igazoltnak tekintem:

H1) Statisztikai úton igazolódott, hogy nincs összefüggés sem a módszerek és fejlesztendő kompetenciák, sem a módszerek és a tématerületek között, ami egy egységes szemléletű módszertani filozófiát és kultúrát jelez, melynek sajátosságai a következők:

- a) a kompetencia alapú szemlélet és az erre épülő módszertani kultúra korszerű andragógiai elveket tükröz;
- b) a résztvevő-központú, probléma-orientált, tapasztalati tanulást erősíti meg, amelyben az interaktív módszerek széles skáláját alkalmazzák tématerülettől és kompetenciafejlesztési területtől függetlenül;
- c) az aktivizáló, együttműködésre és önálló feladatmegoldásra épülő módszerek a tapasztalati tanulás minden szakaszában alkalmasak a reflektív folyamatok elősegítésére és erősítésére;⁴⁷
- d) a résztvevők tapasztalata és a tapasztalatok kritikai értékelése és tanulásai a tanulás forrásai;⁴⁸
- e) fókuszban van a valós helyzetek modellezése (szituációs feladat, szerepjáték, esettanulmány, szimuláció)
- f) a munkahelyi gyakorlatban alkalmazható új készségek, kompetenciaelemek gyakorlásának kiemelkedő aránya a módszerek körében;
- g) a csoportfeladatok alkalmazásának túlsúlya a jelenléti képzésekben;
- h) a képzési idő függvényében a jelenléti képzésekben a tréning és az interaktív workshopok dominálnak, a csoportdinamikai hatások kiaknázása növeli a hatékonyságot;
- i) a közszolgálati humánerőforrás-menedzsment rendszerébe illeszkedik, szemléletében fellelhetők a behaviorista irányzat elemei, jellemző a strukturált gyakorlatokra épülő workshop;

⁴⁷ Forrás: Sz. Molnár Anna előadása, ELTE PPK doktori iskola

⁴⁸ Ua.

- j) markáns eltérést mutat a két intézmény gyakorlatában a jelenléti és az online képzések aránya, melynek módszertani implikációi a blended képzés előnyeinek kihasználását mutatják;
- k) az ICMA online képzéseiben is törekvés látszik az interakció biztosítására, bár ennek lehetősége és határfoka korlátozott.

H2) A képzési programokban – mind a témafeldolgozásban, mind a módszerválasztásban – erőteljesen érvényesül a gyakorlat-orientált szemlélet, a tanultak munkahelyi gyakorlatban való alkalmazására való felkészítés. A tradicionális tanulási formák szoros kapcsolódást mutatnak a munkahelyen kívüli tanulási formák széles körével, amelyek kitágítják a tantermi képzések kereteit; kiegészítik, és koherens rendszerbe illesztik a tapasztalatszerzés és a tanulás különböző formáit és módszereit.

A következő fejezetekben ismertetett empirikus terepkutatás célja a közszolgálati képzések gyakorlati működésének vizsgálata a Georgia állambeli Athensban.

3. KÖZSZOLGÁLATI TOVÁBBKÉPZÉS ATHENS, GA-BAN – ESETTANULMÁNY

3.1 Az esettanulmány készítésének körülményei és folyamata

3.1.1 A terepkutatás feltételei

A terepkutatásra amerikai tanulmányutam harmadik hónapjában, 2010 augusztusában került sor. Megalapozásául szolgáltak egyrészt korábbi ismereteim és tapasztalataim, másrészt a tanulmányút addig eltelt ideje alatt az ICMA-nál végzett kutatás: a szervezet napi életében való részvétel, a munkafolyamatokat és a szervezeti kultúra megfigyelése; a kollégákkal folytatott tapasztalatcsere; továbbá webináriumok megtekintése; képzési programok, tananyagok, módszertani segédanyagok elemző feldolgozása; illetve a szakirodalmi tájékozódás az ICMA és a Georgetown University könyvtárában, ami a korábbi hazai és amerikai szakirodalom feldolgozását egészítette ki.

A kutatást új dimenziókkal kellett kitágítanom, hogy a közszolgálati továbbképzési problémakört az amerikai napi gyakorlat oldaláról mélyebb összefüggéseiben is vizsgálhassam, az adatgyűjtést a helyi szintre tudjam fókuszálni, így a dolgozat egészét tekintve a vizsgálat a szövetségi, megyei, helyi és kisebb mértékben az állami szintre is kiterjeszhető legyen, valamint képet kapjak arról, hogy az ICMA mint országos szövetség milyen módon van jelen a megyei és helyi önkormányzati képzési gyakorlatban. Fontos szempont volt továbbá annak megismerése, hogy az ICMA által képviselt képzési formák és módszertani kultúra mennyire releváns a helyi intézmények gyakorlatában. Erre egy gyakorlati terep (intézmény, képzőhely, önkormányzati háttér) a maga helyi kontextusába ágyazott összefüggésrendszerének mélyebb vizsgálata nyújthatott lehetőséget – a közszolgálati képzésben érintett szereplők (intézményvezetők, oktatók, résztvevők) bevonásával.

Külföldi kutatóként lehetőségeim térben és időben korlátozottak voltak, a kutatás idejére azonban már kellő tapasztalattal rendelkeztem az európaiától eltérő multikulturális környezetben ahhoz, hogy az intenzív interakciót igénylő adatgyűjtésre vállalkozzam. A kutatott téma jellege, a nagyfokú földrajzi és szervezeti differenciáltság, valamint az objektív lehetőségek egyaránt egy olyan lehatárolt, a szükséges időkeretben lebonyolítható, jól fókuszált kutatás irányába mutattak, amelynek célja – a feltáró ismeretszerzés révén – a kutatott problématerület mélyebb és komplexebb megismerése, megértése lehetett.

Kutatási helyszíneként (egy meghívás kapcsán) a Georgia állambeli Athens városa kínálkozott, ahol minden feltétel adott volt a helyi közszolgálati továbbképzési gyakorlat tanulmányozására. Athens, amely Clarke megyével összevont önkormány-

zatot működtet, a maga mintegy 115 000 fős lakosságával Georgia ötödik legnagyobb városa.⁴⁹ 1785-ben itt alapították meg az Amerikai Egyesült Államok első állami egyetemét (University of Georgia, UGA), aminek nagy szerepe volt abban, hogy a város kiemelkedett az átlagos kereskedelmi városok sorából, és tudományos-kulturális központtá vált.⁵⁰ Athens tehát lehetőséget kínált mind egy önkormányzati, mind pedig az egyetemi továbbképző központ gyakorlatának vizsgálatára, személyes találkozássokra, adatgyűjtésre a gyakorló szakemberek körében, és a rendelkezésemre álló segítséggel a megvalósítás is reálisnak és vállalhatónak tűnt.

3.1.2 A terepkutatás célja

A kutatás célja *egyrészt* a közszolgálati szakemberek továbbképzésében alkalmazott felnőttképzési gyakorlat helyi sajátosságainak feltárása, saját közegében való többoldalú megismerése és részletes bemutatása volt a releváns intézmények gyakorlatán keresztül. Az érintett szakemberekkel folytatott interjúk, beszélgetések, megfigyelések és a beszerezhető írásos vagy online dokumentumok alapján kívántam jobban megismerni az amerikai gyakorlatot, hogy azután feltárhassam a hazai gyakorlatban hasznosítható szempontokat vagy alternatívákat.

Másrészt, az előzetes ismeretek okán, a kutatás egy konkrét kérdésekre fókuszáló vizsgálatra is irányult, a kérdéseket azonban rugalmas keretnek, nem a kutatást lemerevítő struktúrának tekintettem, számolva azzal, hogy a szempontok menet közben módosulhatnak.

Arra is törekedtem továbbá, hogy ne csak a szűken vett képzési terepen vizsgálódjam, hanem kihasználjam az adódó lehetőségeket az athensiek emberek életének, és a helyi kultúrának a megismerésére, amit fontosnak tartottam az adatoknak a konkrét társadalmi-kulturális kontextusban való értelmezéséhez.

3.1.3 Kutatási kérdések

A keretül szolgáló kutatási kérdések a következők voltak:

⁴⁹ A lakosság összetétele a 2008-as népszámlálási adatok szerint: 69,7% fehér, 25,3% fekete vagy afro-amerikai, 3,4% ázsiai. A népszámlálás a mexikóit nem vette külön csoportba, arányuk 9,2%. A lakosság 2000–2008 között 18,3%-kal nőtt, ami a fehérek és a mexikóiak részarányát növelte. Jellemző sajátosság, hogy az UGA évente kb. 34 000 beiratkozott hallgatója a tanév alatt jelentősen növeli a város lakóinak számát, és csökkenti a korösszetételt.

Forrás: <http://www.athensclarkecounty.com/DocumentView.aspx?DID=535> – letöltve 2011. május.

⁵⁰ Az egyetem számára vásárolt földterület adományozója, John Milledge a görög kultúra iránti tisztelete jeléül nevezte a helyet Athensnak.

1. A vizsgált intézményekben hogyan, milyen rendszerben és képzési struktúrában szervezik a közszolgálati szakemberek továbbképzését?
2. Milyen specifikumokat mutat a vizsgált helyi képző intézmények gyakorlata?
3. Milyen módszertani filozófia és kultúra jellemzi tevékenységüket?
4. Hogyan működik mindez a gyakorlatban, milyen megoldások váltak be az adott intézményi keretek között és miért, mi motiválta ezek alkalmazását?
5. Milyen szerepet tölt be a továbbképzés az önkormányzati szakemberek karrierjében, milyen motivációk vannak a háttérben?
6. A képzési folyamat szereplői vezetőként, trénerként, résztvevőként hogy értékelik, hogy élik meg, hogy viszonyulnak ehhez a gyakorlathoz?
7. Hogy viszonyul a vizsgált helyi továbbképzési gyakorlat az ICMA képzési programjainak, tananyagainak, dokumentumainak elemzése alapján feltároló interaktív, résztvevő központú módszertani gyakorlathoz?
8. Milyen, a hazai gyakorlat számára adaptálható jó gyakorlattal találkozunk?

A helyszínen vált nyilvánvalóvá, hogy mindkét intézményben ismerik az ICMA-t, részt vesznek képzésein és szakmai rendezvényein, az egyetemi oktatók szakértőként dolgoznak az ICMA projektjeiben. A helyi gyakorlat feltárása mellett így lehetőségem nyílt az ICMA képzéseire vonatkozó személyes reflexióik megismerésére is, ezért a tervezett kutatási kérdések két további kérdéssel egészültek ki.

9. Hogyan illeszkedik az ICMA gyakorlata a helyi önkormányzat továbbképzési programjába?
10. Milyen az országos szövetség rangja és súlya az athens-i gyakorlatban?

Feltételeztem, hogy:

a vizsgált helyi intézmények gyakorlatát – az eltérő intézményi háttér ellenére – szintén az interaktív résztvevőközpontú felnőttképzési módszerek alkalmazása jellemzi.

3.1.4 Felkészülés

A kutatás előkészületeként végzett szakirodalom-feldolgozás és empirikus kutatás eredményeit disszertáció előző fejezetei tartalmazzák.

A helyszínen töltött korlátozott idő maximális kihasználása érdekében nagy hangsúlyt fektettem a program előkészítésére, emellett több kockázattal is számoltam. Washingtoni tartózkodásom alatt többször próbáltam konzultációs találkozókat szervezni önkormányzati vezetőkkel, de kevés sikerrel jártam, így itt is számítottam hasonló nehézségekre. A hivatali érintkezésben elterjedt „*Thank you for your time*” szöfordulat az amerikai szervezeti kultúrára jellemző szoros időgazdálkodást jelzi: az idő érték, a megbeszéléseket jó előre egyeztetni kell, akkor is csak korlátozott időkeretben gondolkodhatunk, és örülhetünk, ha egyáltalán megnyílnak az ajtók. Az előzetes információk alapján behatárolható volt, hogy Athensben a kutatást két intézmény bázisán kellene elvégezni. K. D., az UGA nyugdíjas trénera nagy segítségemre volt a terepmunka megszervezésében: neki köszönhető, hogy eljuthattam a kulcsfontosságú

helyszínekre és beszélhettem az ugyancsak kulcsfontosságú személyekkel, és így az előzetes várakozásaimat messze felülmúló mennyiségű és mélységű adatgyűjtésre volt lehetőségem.

A George Washington Egyetem egyik professzorával folytatott konzultációm mind a szakmai, mind a kulturális felkészülést elősegítette. Felhívta a figyelmemet arra is, hogy az interjúalanyoktól beleegyezési nyilatkozatot kell beszerezni, ez a kutatásnak olyan feltétele, amit számon is kérhetnek a kutatótól, és a hiánya komoly akadályt jelenthet. (Seidman, 2002, 91–101; Szabolcs, 2001, 61.)

Az adatgyűjtést többféle módszerrel terveztem; elsősorban képzések megfigyelését és oktatókkal, önkormányzati szakemberekkel folytatott interjúk készítését tűztem ki célul, illetve abban bíztam, hogy több forrásból is hozzájuthatok dokumentumokhoz, amelyek majd kiegészítik a személyes tapasztalatszerzés során szerzett információkat. A kutatási terv másfél hónapos előkészület és egyeztetés után alakult ki, ennek alapján már a helyszínre utazás előtt körvonalazódott egy esettanulmány készítésének lehetősége, voltak azonban bizonytalansági tényezők, így a kutatási terv csak a kutatás menetében vált véglegessé. Nem lehetett előre megítélni, hogy a ténylegesen megvalósítható adatgyűjtés majd valóban elegendő inputot jelent-e, és hogy – ennek függvényében – milyen típusú esettanulmányt lehet ebből írni.

Fennállt a veszélye, hogy az utolsó pillanatban mégis meghiúsulnak bizonyos interjúk, vagy időhiány miatt nem sikerül a vizsgálatot a szükséges mélységben elvégezni. Nyitott voltam a munkámat előrevívó minden megoldás és lehetőség elfogadására. Végül csak egyetlen tervezett interjú maradt el, helyette azonban spontán módon sor került egy másikra. Több, előre nem tervezett epizód is segítette, hogy a georgiai hétköznapiak kontextusában jobban megértsem az összegyűjtött adatokat, amelyek – a washingtoni tapasztalatok után – egy egészen más világba, a vidéki Amerika sok tekintetben emberközelibb életébe engedtek bepillantást.

A megfigyelési helyszínek és az interjúalanyok szervezése két szálon futott. A *hivatalos* kapcsolatfelvétellel először a város két releváns intézményének vezetőjével került sor (Athens-Clarke County Unified Government és University of Georgia, Carl Vinson Institute of Government). Esetükben a pozíció alapján történő célzott, szelektív mintavétel érvényesült, mivel tőlük reméltem az intézményekre vonatkozó legtöbb autentikus információt. A trénerekhez és a célcsoport képviselőihez részben az intézményvezetőktől induló hólabda effektus révén jutottam el.

A megfigyelések esetében hozzáféréseken alapuló kényelmi mintakiválasztás történt. (Golnhof, 2001, 46–48; Sánta, 2006, 80–83.) Részt vehettem a két intézmény egy-egy éppen aktuális képzési programján, és felajánlották az önkormányzati ülés megfigyelésének lehetőségét is. Az *informális* szál K. D. kapcsolatrendszerében, őt magát is beleértve, két interjút eredményezett, egy non-profit szervezet (Meals on Wheels) munkájának megismerését, valamint informális tapasztalatcseréket.

Egyrészt a megbeszélrt időpontot megerősítő célzattal, másrészt az esetleges etikai fenntartásokat is megelőzve, az utazás előtti héten egy-egy bemutatkozó e-mailben már

felvettem a kapcsolatot az interjúalanyokkal, ismertettem velük kutatásom célját és a tervezett interjú témáját. Fontosnak tartottam, hogy ne csak közvetítő útján szervezzem meg velük a találkozót, hanem személyes levélben is megkeressem őket, s így megtegyem az első lépést a bizalom kiépítésére, egyben kérjem beleegyezésüket a hangfelvétel készítéséhez. Ez hasznosnak bizonyult: senki sem igényelte a hivatalos beleegyezési nyilatkozat kitöltését. A kutatás alábbi ütemtervét sikerült úgy összeállítani, hogy a két intézménnyel külön-külön, koncentráltan tudjak foglalkozni.

	A TEREPKUTATÁS TERVE, ATHENS, GEORGIA
2010. jún. közepétől júl. végéig	a helyi lehetőségek feltérképezése a megfigyelésre lehetőséget biztosító aktuális képzések kiválasztása interjúalanyok kiválasztása interjú megszervezése a helyszínen megerősítés e-mailben a kutatás ütemtervének elkészítése kutatási célok, kérdések, feltételezések megfogalmazása a megfigyelési szempontok átgondolása az interjúkérdések átgondolása
aug. 3.	University of Georgia Carl Vinson Institute of Government Management Development Program, az UGA által szervezett képzés megfigyelése Jeffersonban a megfigyelési jegyzőkönyv véglegesítése, az adatok elemzése önkormányzati bizottsági ülés megfigyelése – atheni városháza a feljegyzések átnézése, felmerülő kérdések összegyűjtése
aug. 4.	találkozás a Meal on Wheels munkatársaival, részvétel az ebéd kiosztásában megbeszélés az UGA Carl Vinson Institute of Government Nemzetközi Intézetének igazgatójával interjú L. M.-mel, a Carl Vinson Institute of Government kormányzati képzési igazgatójával a kapott dokumentumok áttekintése, feljegyzések rögzítése, az interjúkérdések újragondolása
aug. 5.	Athens-Clarke County Unified Government a Building the Generation Gap nevű képzés megfigyelése interjú B. F. trénerrel interjú B. T. igazgatóval/trénerrel megbeszélés a citymenedzserrel interjú R. W. citymenedzser-helyettesrel a megfigyelési adatok kiegészítése, összehasonlítása az előző megfigyeléssel a kapott dokumentumok áttekintése
aug. 6.	megbeszélés Monticelloban a citymenedzserrel, a polgármesterrel és az önkormányzat munkatársaival, egy helyi üzletemberrel és az állami képviselőre pályázó korábbi polgármesterrel; C. K. volt Athens városi/megyei képviselő és K. D. tréner társaságában interjú C. K. volt képviselővel vacsera a citymenedzserrel és (középiskolai tanár) feleségével, C. K.-val és K. D.-val – a korábbi adatok új információkkal való kiegészítése
aug. 7.	Interjú K. D.-val További informális lehetőségek az adatok bővítésére és a helyi kultúra jobb megismerésére
aug. 8.	találkozás a First Presbyterian Church közösségével – beszélgetés helyi emberekkel az adatok rendszerezése, az interjúkról biztonsági mentések készítése, előkészítés a szállításhoz
szept.–dec.	hazatérés után a felvett interjúk és jegyzetek gépélése, fordítása
2011. febr.–aug.	a két történet elküldése az interjúalanyoknak ellenőrzésre, a visszaérkezett szövegek véglegesítése a dokumentumok elemzése, az esettanulmány adatainak feldolgozása, elemzése beépítésük a disszertációba

8. táblázat: A terepkutatás terve, Athens, GA.

3.1.5 A vizsgálat módszere

Figyelembe véve a kutatás jellegét, fent vázolt feltételrendszerét és céljait, az esettanulmány módszere kínálta a vizsgált problématerület mélyebb megismerésének lehetőségét: a „mit”, „hogyan” és „miért csinálják” kérdésekre keresendő válaszok megtalálását. A *kvalitatív* esettanulmány mellett szölt, hogy „a kutatás tárgya nehezen kvantifikálható; a kontextus lényegi szerepet játszik, és fontos, hogy a jelenséget saját természetes közegében vizsgáljuk”. (Szokolszky, 2004, 95.) A két vizsgált intézmény Athens város kontextusába ágyazott vizsgálati terepet nyújtott, egyben felölelte a városban a közszolgálati célcsoport továbbképzésére biztosított teljes szakmai háttérrel és programkínálatot, és ezzel kijelölte az eset határait is.

Többféle adatgyűjtési módszerrel végzett komplex vizsgálatra nyílt lehetőségem, az ebben rejlő előnyök legteljesebb kihasználását ugyancsak az esettanulmány biztosította. „Az esettanulmány egy soktényezős összetett folyamat, amely különböző kutatási módszerek kombinációjával valósulhat meg.” (Golnhofér, 2001, 17.) Célom *egyrészt* a közszolgálati képzési gyakorlat megismerése volt Athensban egy nyitott vizsgálat keretében, ezért esettanulmányom leíró-feltáró, és induktívan építkezik. *Másrészt*, mivel vizsgálatomat egy átfogó szakirodalmi feldolgozás és más terepen végzett kutatás is megelőzte, rendelkeztem tehát korábbi tapasztalatokkal, a kutatási kérdések egy része a más forrásokból szerzett ismeretek pontosítására, érvényességük megerősítésére, laza hipotézisek igazolására is irányult, „hogyan [...] illusztráljanak, támogassanak, ellenőrizzenek feltételezéseket, amelyeket még az adatgyűjtés előtt állítottak fel.” (Golnhofér, 2001, 25.). A leíró megközelítés mellett ezért egyes dimenziókban értelmező megközelítést is alkalmaztam.

A vizsgálatban nézőpontom leginkább a posztpozitivisták álláspontját közelíti, amennyiben előzetes ismeretekre, a priori elméletre épül; ok-okozati összefüggéseket keres, logikai rendet követ; többféle perspektíva bemutatásával és egymást megerősítő források keresésével, valamint a trianguláció alkalmazásával igyekszik a különböző résztvevőktől nyert adatok érvényességét növelni. A megbízhatóság növelését szolgálja az esettanulmány elméleti háttérének, a kutatói pozíciónak, a módszerek megválasztásának, az informátorok kiválasztásának részletes indoklása és ismertetése, valamint a részletes dokumentálás is. Az eredmények bemutatása és elemzése során, bár nem tartottam alkalmazhatónak a statisztikai elemzést, a kvantitatív kutatásokban elfogadott struktúrát részesítettem előnyben (például problémák, kérdések, feltételezések, adatgyűjtés, eredmények és következtetések strukturált bemutatása). (Golnhofér, 2001, 56; Creswell, 2007, 20.) Ahol célszerűnek tűnt, az analitikus feldolgozás mellett a kvalitatív interjúk Seidman által javasolt összefüggő személyes történetek alakításának módszeréhez is folyamodtam. (Seidman, 2002, 169–184.)

Az esettanulmányt kutatási stratégiaként alkalmaztam, melynek keretében az adatgyűjtés interjúk, megfigyelések és dokumentumok elemzése segítségével történt, biztosítva az adatok triangulációját. Ennek érdekében az adatgyűjtés, a módszertani és elméleti megközelítések, valamint a vizsgálati eljárások területén a többféle forrás,

megközelítés, többoldalú elemzés alkalmazását választottam arra alapozva, hogy a többféle módszerrel történő adatgyűjtés fokozza az adatok validitását, amit az esettanulmány egyik erősségeként tart számon a szakirodalom. (Merriam, 1988; Yin, 1993; Stake 1995; Marsick and Watkins, 1997, id. Cseh, 2006, 691; Golnhofer 2001, 53; Szabolcs, 2001, 65-70.) Az esettanulmányban igyekeztem sokoldalú megközelítést alkalmazni figyelembe véve, hogy „a trianguláció hatékonysága azon az elven nyugszik, hogy az egyes módszerekben rejlő gyengeségeket egy másik módszer erősségeivel ellensúlyozzuk.” (Jick, 1979, 604.)

Ezt a célt a következő megoldások szolgálják:

- A két eset biztosítja a problématerület komplex módon való feltárását.
- Az adatgyűjtésbe több, a vizsgált folyamatokban különböző módon érintett (intézményvezető, tréner, résztvevő), és különböző generációt képviselő személyt vontam be; az adatok így több helyről és perspektívából származnak.
- A két esetben azonos mintavételi és adatgyűjtési eljárásokat alkalmaztam, így a vizsgálat a kutatás megismétléseként fogható fel; az adatgyűjtési módszereket arányosan alkalmaztam a két elemzési egységben.
- Az esetben feltárt példákat szöveghűsége törekvő fordításban adom közre.
- Az adatokat a kutatás során jelen lévő szociológus szakemberrel és egyes interjúalanyokkal is megvitattam, megfigyeléseinket egyeztetettük.
- Az interjúk leírása után az interjúalanyokat megkértem az adatok átnézésére és finomítására, valamint az eltelt idő alatt aktualizáltam az ismereteimet, további adatok gyűjtése érdekében újra kapcsolatba léptem mindkét vizsgált intézménnyel, köztük új személyekkel is.
- Törekedtem az integrált, holisztikus leírásra.

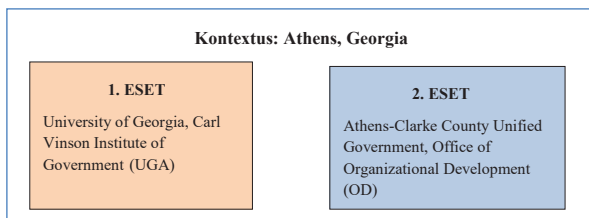
(Golnhofer, 2001, 54, id. Silverman, 2000; Szabolcs, 2001, 65-70; Szokolszky, 2004, 502.)

Az esettanulmány módszerrel szemben megfogalmazott kritikák többnyire az eredmények megbízhatóságával és általánosíthatóságával kapcsolatos kételyeknek adnak hangot. (Babbie, 2001, 344-346.) Más vélemények szerint azonban az esettanulmányok is tartalmaznak olyan elemeket, amelyek segítik az általánosítást, ezek között Hitchcock és Hutchins (1995) elsőként az *élérhetőséget* emeli ki: „olyan helyeken, országokban, kultúrákban, intézményekben is lefolyhat az esettanulmány, ahová nem mindenki juthat el, ezért szélesíti az emberek tapasztalatszerzési lehetőségeit.” (Golnhofer, 2001, 57, id. Donmoyer, 1990, id. Hitchcock és Hutchins, 1995, 326.) Vizsgálati terepem megfelel ezeknek a kritériumoknak, mivel az adatgyűjtés a vizsgált jelenségek autentikus közegében, angol nyelven folyt; a kutatási célokból és kérdésekből eredően arra törekedtem, hogy a tényszerű információkat az interjúalanyoktól és személyes megfigyeléseimből nyert reflexiókkal kibővítve hitelesen tudjam közvetíteni a hazai olvasók vagy a közszolgálati szakemberek számára.

Ha az esettanulmányt a különböző megközelítésű tipizálások kategóriáiban próbálom elhelyezni, akkor az a *szándéktól függően instrumentális*, mivel a kutatási törekvés az

adott probléma értelmezésére kialakított elmélet pontosítására irányul, az eset pedig támogató szerepet tölt be a téma megértésében, és elősegíti más esetek megértését. (Golnhofer, 2001, 23.) *Típusát* illetően a *többesetes holisztikus terv* szerinti szerkezetbe illeszkedik (Yin, 2009, 46–47; Szokolszky, 2004, 501), vagy más elnevezést alkalmazva a *többhelyszínű kollektív esettanulmány* kategóriájába sorolható (Golnhofer, 2001, 24). Két releváns intézmény gyakorlatán keresztül vizsgálom a közszolgálati képzést Athens, GA kontextusában, ennek révén fokozható a kutatás érvényessége, ez továbbá elősegíti az összehasonlíthatóságot és a holisztikus kép megalkotását. Az esettanulmány szerkezete Yin nyomán (Yin, 2009, 46.) a következőképpen ábrázolható:

„Közszolgálati továbbképzés Athens, GA-ban”



24. ábra: Kéthelyszínű kollektív esettanulmány Athens, GA-ban

A kéthelyszínű esettanulmány, ahogy a fenti ábra szemlélteti, Athens város tágabb kontextusába illeszkedik, a közszolgálati továbbképzés tekintetében két releváns és a maga nemében tipikusnak tekinthető intézmény (egyetem és önkormányzat) található, amelyek egy-egy elemzési egységet alkotnak:

- University of Georgia, Carl Vinson Institute of Government (Georgiai Egyetem, Carl Vinson Kormányzati Intézet) (a továbbiakban UGA);
- Athens-Clarke County Unified Government, Office of Organizational Development (Athens–Clarke Megye Egyesített Önkormányzat, Szervezetfejlesztési Iroda) (a továbbiakban OD).

A két intézmény Athensban a közszolgálati vezetők és munkatársak továbbképzésének teljességét lefedi, így a két eset az adott kontextusban a holisztikus kép megalkotását is segíti, és a valószínűségi szint maximumát jelenti az adott témakörben. A két eset sajátos kapcsolatban áll egymással. Egyrészt a képzési funkciók tekintetében van egymásrataltság, mivel a választott önkormányzati célcsoport (polgármester és képviselők) a képzésben az UGA-nál jelenik meg, másrészt – a kisvárosi helyszínből következően is – az interjúalanyok személyesen is többféle módon kapcsolatban állnak. (K. D. a választott képviselők trénera volt, C. K. is többször tanult a csoportjában. C. K. hivatali ideje alatt együtt dolgozott a citymenedzserrel, aki korábban a vizsgált egyetemi intézet egyik vezetője volt. K. D., C. K. és a citymenedzser baráti kapcsolatot ápolnak, így kerülhetett sor egy informális összejövetelre is több interjúalany közös részvételével.)

3.1.6 Adatgyűjtési módszerek

Mindkét esetben azonos adatgyűjtési módszereket alkalmaztam az alábbiak szerint:

1. helyszín: UGA

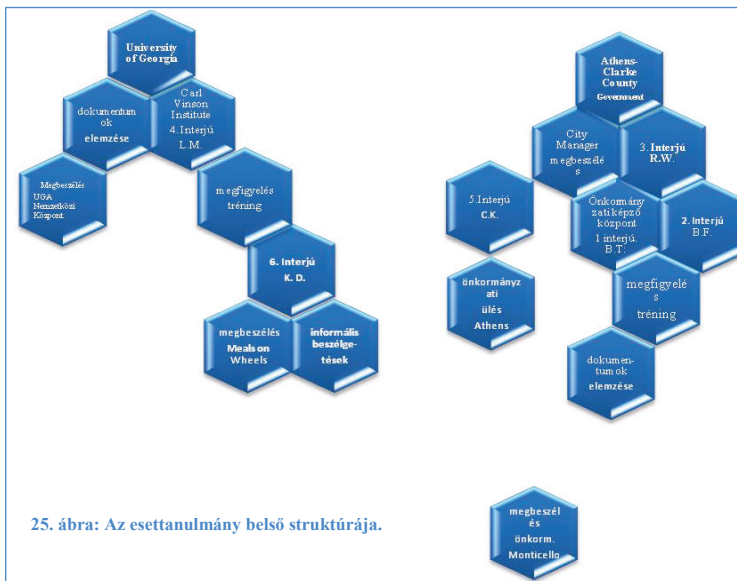
- Két *interjú* – a Továbbképző Intézet Képzési Osztályának vezetőjével (L. M. – középkorú, tudományos fokozattal rendelkező nő) és egy volt trénerével (K. D. – 60 év feletti nyugdíjas nő).
- Egy képzés megfigyelése.
- Megbeszélés az UGA CVIG nemzetközi igazgatójával.
- *Dokumentumok elemzése*: képzési portfólió, kutatási jelentések, videók, honlapon elérhető források.

2. helyszín: OD

- Négy *interjú* – a citymenedzser helyettesével (R. W. – harmincas éveiben járó férfi), egy volt képviselővel (C. K. – 60 év feletti nyugdíjas nő), az OD vezetőjével/trénerével (B. T. – negyvenes évei végén járó nő) és trénerével (B. F. – harmincas évei végén járó férfi).
- Egy képzés megfigyelése.
- Egy önkormányzati ülés megfigyelése.
- Megbeszélés a citymenedzserrel.
- Informális megbeszélések.
- *Dokumentumok elemzése*: képzési program 2010, 2011. ősz, a képzési program segédanyaga, költségvetés, statisztikák, a honlapon elérhető források.

A szakmai megbeszélés az önkormányzat vezetőivel Monticellóban: az eset földrajzi határain kívül esik, két okból mégis indokolt az említése. Egyrészt az eseményen K. D. és C. K. is jelen volt, ami velük az interjún kívül több mint félnapos további intenzív tapasztalatcserét jelentett, másrészt Monticello mint város fontos összehasonlítási alapot jelentett, így az itt gyűjtött információkat indirekt módon tudtam hasznosítani.

Az alábbi ábra a kéthelyszínű esettanulmány belső szerkezetét illusztrálja az adatgyűjtési módszerek feltüntetésével.



3.1.6.1 Interjú

A kutatási céllal összhangban az *interjúk* során törekedtem egyrészt arra, hogy a válaszokon keresztül tényekhez jussak az adott képzési terület működéséről, másrészt kíváncsi voltam az informátoroknak a témával kapcsolatos hiteles, szubjektív, saját tapasztalatokra épülő beszámolóira is. Silverman kategorizálása szerint a követett metodológiai paradigma az *objektivist* és az *emocionalista interpretatív* keret határterületére tehető. (Silverman, id. Szokolszky, 2004, 456.) Az objektivist szemlélet a pozíció alapján kiválasztott két interjúalanynál dominált (L. M., R. W.). B. T.-t szintén pozíciója alapján került kiválasztásra, személyisége azonban még a tényekre irányuló kérdések esetében is elmozdította a beszélgetést az élményszerű, érzelmi töltöttség irányába. K. D. és C. K. esetében a személyes hangvétel és az emocionalista megközelítés volt a jellemzőbb, különösen az utóbbi esetben, ezért is kínálta magát a két interjú az életrajzi vázlat formájában való feldolgozásra is. Seidman szerint „a résztvevő szavaival megjelenített életrajz az interjúfolyamattal leginkább összeegyeztethető kutatási eredmény. Lehetőséget ad arra, hogy a résztvevőt az összefüggések ismeretében mutassuk be, szándékait világosan közöljük...” (Seidman, 2002, 170.)

Tartalmi szempontból az interjúk a *tematikus kvalitatív* interjúk körébe sorolhatók, C. K. esetében közelítve a *narratív* interjú műfajához. A tematikus kvalitatív interjú jellemzője, hogy bár nem kifejezetten személyes témával kapcsolatban, de személyes hangnemen gyűjtünk a személyes tapasztalatokra vonatkozó adatokat. A narratív

interjúban a megkérdezett személy az élményeit, a vele megtörtént eseményeket is megosztja velünk. (Szokolszky, 2004, 457.)

A konkrét témára fókuszálva félíg strukturált interjúkat folytattam, előre átgondolt szempontokkal és visszatérő kérdésekkel, ami az adatok összehasonlítását is elősegítette. *A kérdések a következő területekre irányultak:*

- *a közszolgálati célcsoportok jellemzői;*
- *az oktatói munka sajátosságai;*
- *az igények felmérésének gyakorlata;*
- *a vizsgált intézmények képzési rendszere;*
- *a felnőttek tanulásával kapcsolatos nézetek;*
- *az alkalmazott módszerek;*
- *a képzések utánkövetésének gyakorlata.*

A beszélgetésekben spontán módon számos más kérdés is felmerült, például: személyes motivációk és pályaaorientáció, a közösség szolgálatának dimenziói, az önkormányzat szerepe az emberek mindennapi életében, iskolaszék, speciális helyi problémák, stb. Az interjú megvalósításának lépései a következők voltak: az interjúalanyok megkeresése, az interjú megtervezése, előkészítése, lefolytatása és diktafonra rögzítése. Az interjúk lejegyzésre kerültek, a két történet esetében az interjúalanyok a szöveget át is nézték és jóváhagyták. Ezt követően lefordítottam a teljes anyagot. Törekedtem a szövegéhűségre, de egyúttal a gördülékeny magyar megfogalmazásra is. A tematikus kapcsolatokat keresve az interjúk egyes bekezdéseit tartalmi szempontok szerint csoportosítottam és analitikus keretbe rendeztem úgy, hogy a két elemzési egységhez tartozó szövegrészek elkülönítve, de együtt is láthatók legyenek. (Melléklet 127.) Az adatokat a következő kategóriákba rendeztem.

	Tematikus kategóriák
1	A felnőttek tanulásával kapcsolatos nézetek
2.	Az oktató szerep sajátosságai, hitvallás
2.a	Az oktatók önképzése
3.	A célcsoportok sajátossága
3.a	Közzsféra és magánszféra
3.b	Közzszolgálati motiváció
4.	Specifikus képzési igények
5.	A tanulás szerepe az egyéni karrierpályán
6.	Programfejlesztés
7.	Továbbképzési formák és jellemzőik
8.	A programok megvalósítása
9.	Képzési módszerek
10.	Tanulási környezet
11.	Utánkövetés
12.	Az interjúalanyok szakmai háttere

9. táblázat: Az interjúk elemzése során felállított tematikus kategóriák

A kategóriák egy része a kutatási kérdések megválaszolását szolgáló interjúkérdések nyomán tudatosan alakult ki (1., 2., 3., 4., 6., 7., 8., 9., 10., 11.) figyelembe véve a szakirodalomban az interaktív felnőttképzés kapcsán felmerülő legfontosabb kérdésköröket. (Brookfield, 1986; Walsh, 2003; Kraiciné, 2004). Más esetekben az információk maguk formálták a kategóriákat (2.a, 3.a, 3.b, 5., 12.).

3.1.6.2 Megfigyelés

Szokolszky szerint a megfigyelés akkor alkalmazható, ha a jelenség megfigyelhető; a kutatás feltáró, leíró jellegű; a témával kapcsolatos ismeretek elmélyítése a cél, és ha más módszerrel szerzett eredményeket szeretnénk érvényesíteni – ahogy esetünkben is. (Szokolszky, 2004, 449–450.)

A két képzési program félíg strukturált *megfigyelése* során az előző bekezdésben ismertetett vizsgálati területek és szempontok közül *a célcsoport, a tanulási környezet, a tréneri munka és az alkalmazott módszerek és technikák* megfigyelése került a középpontba. Nyílt részt vevő megfigyelést végeztem a passzív megfigyelői szerep túlsúlyával, esetenkénti aktív bekapcsolódással. A megfigyelésen szociológus munkatársam is részt vett, az eredmények validitásának növelése érdekében vele és a tréneikkel is megbeszéltem megfigyeléseimet, melyeket írásban rögzítettem.

3.1.6.3 Dokumentumelemzés

A dokumentumelemzéssel kapcsolatos elméleti háttérrel a 2. fejezetben már szoltam. Az esettanulmányban adatforrásként felhasznált dokumentumok vagy a széles nyilvánosság számára készült, vagy szűkebb szakemberkörre célzó, többségükben oktatási célú felhasználásra szánt dokumentumok (képzési programok, segédanyagok, tanfolyami ismertető), illetve más jellegű informatív anyagok (például pénzügyi információkat, demográfiai adatokat tartalmazó dokumentumok). Funkciójukat tekintve a kutatásban az interjúk és a megfigyelések adatait kiegészítő további adatok gyűjtésére szolgáltak. A dokumentumokat jegyzeteléssel dolgoztam fel, az eredményeket a narratív elemző részbe építettem be.

Az esettanulmány eredményeiről – a szakirodalom által javasolt lehetőségek megfontolásával – a két esetre vonatkozóan külön-külön, majd egy komparatív összefoglaló fejezetben számolok be, menet közben azonban a két eset adatait egymással, valamint az empirikus eredményeket és az elméleti megfontolásokat egymás mellé téve is elvégzem a mintázatok összevetését (pattern matching). (Szokolszky, 2004, 500–507; Kvale, 2005, 249–262; Creswell, 2007, 195–198.) Az első elemzési egység az egyetemi továbbképzési rendszer működését mutatja be.

3.2 Első Elemzési egység: University of Georgia, Carl Vinson Institute of Government (UGA)

3.2.1 Intézményi-szervezeti háttér

A georgiai egyetemet, (University of Georgia, UGA) 1785-ben Amerika első állami egyetemeként alapították, és ma az USA egyik legjobb hírű állami egyeteme. Athensben az egyik legnagyobb munkáltató; jelenléte meghatározó a város életében. A számok impozánsak: az egyetem dolgozói létszáma 2010-ben 9878, a nappali tagozatos hallgatóké 34 667, csak Athensban az egyetemi campus 389 épületből áll, 140 szakon lehet BA, 124 szakon MA diplomát kapni. Könyvtárát az első három legjobb amerikai kutató könyvtár között jegyzik.

A Carl Vinson Institute of Government 80 éves múltra tekint vissza. Alapításakor a cél egy olyan szellemi központ kialakítása volt, amely integrálja a különböző szintű önkormányzással foglalkozó szakmai törekvéseket a helyitől a nemzetközi szintig. Az Intézet ennek megfelelően széles spektrumú képzési, kutatási és szakértői szolgáltatásokat nyújt a helyi önkormányzatoknak és az állami kormányzatnak. 1998 óta jelentősen fejlődött az Intézet nemzetközi tevékenysége is, ennek kapcsán oktatói, szakértői és hallgatói a világ minden táján megfordulnak. Éves hallgatói létszámában a csúcs 22 000 fő volt, az átlag 17-18 000; a továbbképzési programok száma meghaladja a 600-at.

3.2.2 Továbbképzési tevékenység

Az Intézet adott szakmai körre vonatkozó továbbképzési tevékenységében nehéz lenne lefedetlen területet találni: vezetőképzés, pénzügyi menedzsment, választott képviselők képzése, okleveles képzések, szervezett képzések; különböző testületek, hatóságok, bizottságok számára szakmai szövetségekkel közösen szervezett képzések, szakmai rendezvények és az állami törvényhozás tagjai számára nyújtott képzések szerepelnek a palettán.

Kormányzati szintek szerint a képzések felölelik a *helyi* és az *állami önkormányzatot*, valamint az *állami törvényhozást*. A *helyi önkormányzatok* menedzserei, polgármesterei, választott képviselői és alkalmazottai számára 22 különböző programot ajánlanak, ezek között többszintűek is vannak, mint a vezetőképző (Management Development Program), amelynek egyik képzési napján volt lehetőségünk megfigyelőként részt venni. Fontos programjuk, az új képviselőknek szóló másfél napos orientációs képzés, a választási évekhez kötődik; elvégzését Georgiában törvény írja elő. Ilyenkor körülbelül 120 új képviselő kapcsolódik be a munkába. A kötelező képzési ciklusra már az eskütételt megelőzően sor kerül, hogy az esküt kötelezettségeinek teljes tudatában tegye majd le a képviselő. Az Intézet arra törekszik, hogy megnyerje a képviselőket a tanulás folytatásához. Igényeik szerint szabadon választhatnak 40 kurzus közül, amelyek alap-, illetve speciális ismeretek és készségek fejlesztésére fókuszálnak (például ülések levezetése, képviselői etika), és felölelik a szakmai ismeretek széles körét (például várostervezés, körzetesítés, pénzügy, gazdaságfejlesztés). Külön szerveznek kurzusokat

a városi és külön a megyei képviselőknek. A képviselők a komplex fejlesztő program teljesítésével oklevelet is szerezhetnek. Mivel az UGA pecsétje és oklevele értékes, a létszám feltöltése nem okoz gondot.

Helyi szinten a képviselők és alkalmazottak választhatnak további 29 speciális workshop közül (Special Topic Workshop), amelyek általános készségfejlesztésre fókuszálnak, mint a kommunikációs készségek, változásmenedzsment, konfliktuskezelés, képviselők és az önkormányzati munkatársak együttműködése stb. Ezeket vagy a munkahelyek rendelik meg kihelyezett képzésként, ilyenkor a tartalmat is a konkrét igényekhez igazítják, vagy a kis önkormányzatoknak hirdetik meg regionális alapon.

Állami szinten tíz alapprogramot lehet igénybe venni, melyek közül meghatározó a Felsővezető-képző Program (Executive Leadership Institute), amelynek célja az állami hivatalok vezetői utánpótlásának biztosítása, és az oklevelet adó pénzügyi képzetek, amelyek elsősorban az önkormányzatok és az állami hivatalok pénzügyi osztályain dolgozóknak szólnak, az online változatnak köszönhetően azonban népszerűségük és a programban résztvevők köre ennél jóval nagyobb.

A szervezetek belső továbbképzési gyakorlatának jellegzetes amerikai formája az „elvonulás” (retreat), amely az Intézet képzést támogató szolgáltatásai között kiemelt szerepet kap. Az elnevezésen a napi munkától, a város zajától való elvonulás értendő. Ez a legtöbb esetben kellemes környezetben eltöltött egy-két napot jelent, ami alkalmat ad a soron következő feladatok átgondolására, reflexiókra, a jövő tervezésére, az esetleges igények szerinti belső képzésre, valamint informális együttlétre a munkatársakkal. A „retreat” az üzleti szférában elterjedt csapatépítő tréning kötetlenebb formájának tekinthető, amelynek programját a szervezet céljainak függvényében alakítják ki, elsősorban az együttgondolkodás különböző facilitált formáira helyezve a hangsúlyt. Manapság a gazdasági környezet kevésbé kedvez a költséges rendezvényeknek, a módszer hatékonyságának feltétele ugyanis a munkahelytől való kellő távolságra „vonulás”. Az UGA trénerai nemcsak saját továbbképzésükben alkalmazzák a módszert, de facilitátorként is közreműködnek különböző szervezetek programjain, nagyságrendileg évente 60-70 eseményen. A facilitációs szolgáltatásokat olyan ún. „brainstorming (ötletroham) üléseken” is igénybe lehet venni, ahol az adott szervezeteknek a stratégiai tervezés vagy konkrét problémamegoldás kapcsán a megbeszélések vagy viták levezetésére semleges, ám a folyamatokat szakszerűen kézben tartó szakemberre van szükségük.

3.2.3 A célcsoportok sajátosságai és igényei

Mint a nagy vonalakban vázolt képzési kínálatból is kitűnik, gyakorlatilag minden szintű önkormányzati vezetői, beosztotti és választott képviselői célcsoportnak ajánlanak programokat. A kétpárti Képviselőház (180 tag) és Szenátus (56 tag) az állami

törvényhozásban, valamint a városi és megyei választott képviselők folyamatosan megújuló célcsoportot képeznek. Rendkívül nagy létszámról van szó, hiszen csak a megyék száma az államban 159, és ennek többszöröse a városoké.⁵¹

Az alkalmazotti réteg szakmai háttere valamivel homogénebb, a választott képviselők azonban képzettség tekintetében nagyon heterogén célcsoportot alkotnak: van, akinek nincs meg a középiskolai végzettsége sem, mások tudományos fokozattal rendelkeznek. C. K., aki tanári diplomával látta el a képviselői feladatokat, kihívásként említette a szerteágazó speciális területeken szükséges jártasság megszerzését. A tíz, jelenleg hivatalban lévő athens-i képviselő többsége diplomás; tanárok, egyetemi professzor, üzletemberek, lelkipásztor. Közülük ketten az UGA munkatársai.

A célcsoportok igényeinek felmérésére főként informális csatornákat használnak, a személyes kapcsolattartás, a résztvevőkkel folytatott beszélgetések és a partner szövetségekkel és önkormányzatokkal való folyamatos konzultáció jelenti az állandó információforrást. Alkalmanként formális igényfelmérésekre is sor kerül, amelyeket az Intézet kutatócsoportja végez el a partnereik körében, követik az igények változásait, igyekeznek kiszámítani a jövőbeli szükségleteket, nem akarják, hogy elavuljanak a kurzusaik.

3.2.4 Programfejlesztés és megvalósítás

Az Intézet képzési stratégiájának fontos részét képezi az illetékes szövetségekkel, például a Georgiai Megyei Képviselők Szövetségével és a Georgiai Önkormányzatok Szövetségével való együttműködés, hogy ezzel is biztosítsák az autentikus szakmai hátteret. Bevonják őket az igények felmérésébe, a tartalom kidolgozásába egészen a megvalósításig; a rugalmasság érdekében külső óraadókkal is dolgoznak, akiknek többsége gyakorló önkormányzati szakember. Az ICMA-val például a teljesítményértékelési rendszer kidolgozásában működtek együtt.

Jellemző a szövetségekkel és az önkormányzatokkal kötött szerződéses konstrukció, amely az Intézet számára stabil finansziális hátteret, jól tervezhető képzési ütemtervet biztosít. A képzések jelentős részét ebben a formában, az önkormányzatok saját helyszínein valósítják meg. A dolgozók tanulmányi költségeit az önkormányzatok akkor is fedezi, ha egyéni beiskolázásról van szó. Az üzleti szolgáltatók több okból sem jelennek számukra valós konkurenciát. Egyrészt a kormányzati hivatalok tradicionálisan az egyetemi intézet szakmai bázisára, mint kiválósági központra építenek, amelynek oklevelei, bizonyítványai elismertek a piacon, másrészt az üzleti szolgáltatók egyike sem tudott volumenében és differenciáltságában az egyeteméhez hasonló képzési és szolgáltatási struktúrát kiépíteni, harmadsorban pedig magasabb áraik a magánszférában nem lennének versenyképesek. Az üzleti vállalkozások számára más piaci

⁵¹ Nagyságtól függetlenül Georgiában minden település városnak (city) minősül.

szegmensek kínálkoznak, elsősorban a versenyszférában, így a közszolgálati piaci rés kevésbé fontos számukra.

Éppen az állami megrendelők miatt a gazdasági megszorítások hatását eddig kevésbé érezték, de az önkormányzati klientúra kapcsán is tendencia a költségtakarékosabb megoldások keresése. Az évek óta húzódó recesszió miatt a képzési kiadások csökkennek, de az előrelátó tanulószervezetek éppen ebben a nehéz időszakban igyekeznek az alkalmazottaknak kedvező tanulási lehetőségeket nyújtani, illetve a pénzhiányt a feladatellátás szakszerűségével kompenzálni. Az önkormányzat filozófiájától függ, hogy felismeri-e a képzésbe fektetett összeg hosszútávú megtérülését. Nem minden önkormányzat gondolkodik így, egyre többen keresik az alternatív lehetőségeket, amivel utazási költséget és kiesett munkaidőt lehet megtakarítani. Ezért a fejlesztés egyik iránya a költségtakarékosabb online képzések számának növelése, amit főként a pénzügyi kurzusok iránti országos kereslet motivál, de a résztvevők körének bővülését is várják tőle, országos, sőt nemzetközi relációban is. Webináriumokat is terveznek, amelyek szintén az utazási költségek megtakarítása miatt Amerika-szerte egyre népszerűbbek. Ugyanakkor számolnak azzal a kockázattal is, hogy az online képzések népszerűsége a jelenléti képzések piacvesztésével járhat. Ez az intézmény számára a „22-es csapdája”, ezért a legnagyobb ügyfélcsoportok esetében törekszenek az arányos kínálati struktúrára; a blended képzésnek ilyen egyensúlyt biztosító funkciót szánnak.

3.2.5 Képzési módszerek

A képzési módszerek a programkínálathoz igazodóan széles skálán mozognak. L. M. szerint az interaktív módszerek újfajta tanulási környezetet jelentenek az iskolapadból régen kimaradt felnőtt tanulóknak, növelik tanulási képességeiket, ezért előnyben részesítik az interaktív képzéseket. Nemcsak a vezetőképzésben, de szaktárgyak oktatásánál, például a pénzügyi programokban is arra törekszenek, hogy bevonják a résztvevőket, esettanulmányokat alkalmazzanak. L. M. ennek ellenére nem elégedett:

„Azt szeretném, ha lenne több időnk a különböző technikákon dolgozni, felfrissíteni azt, amit csinálunk.”

Tapasztalataik szerint a résztvevők többsége szereti, ha aktív részvételt várnak tőle, de vannak, akik az előadást kedvelik jobban, ezért a módszerek kombinációját részesítik előnyben. Fő szempontként többször és több formában megfogalmazódott az az egybehangzó vélemény, hogy a módszer olyan legyen, hogy előkészítse, elősegítse a tanul-tak munkahelyi alkalmazását, és ettől jobban működjön az önkormányzat. A munka-helyen való alkalmazás követelménye a képzések végső célja. Ennek megfelelő súlyt is kap a „learning by doing”, vagyis a cselekvés során való tanulás, a problémamegoldó, munkahelyi helyzeteket modellező módszerek, mint az esettanulmány, a szerepjáték, és a reflexiót, önreflexiót elősegítő feladattípusok.

Sok esetben a létszám szab korlátokat az interaktivitásnak, például amikor 60 képviselő-nek tartanak orientációs képzést, akkor a hagyományos ismeretközlési formák dominálnak, ám ezt a gyakorlatot fokozatosan igyekeznek átfordítani a résztvevőbarát megoldá-sok irányába, ami a pénzügyi képzésekre is jellemző, bár L. M. lát még tennivaló ezen a

területen. A workshopok kiscsoportos interaktív környezetet kínálnak változatos módszerekkel, melyek tárháza legteljesebben az egyetem volt trénerével folytatott interjúból állt össze, amely történet formájában a Melléklet 201 oldalán olvasható.

Az elmondottak alapján a korszerű felnőttképzési elveket figyelembe vevő képzési filozófia és interaktív képzési módszertár bontakozik ki. K. D. magától értetődő egyszerűséggel és természetességgel tért ki a képzési folyamat szinte minden kulcsfontosságú összetevőjére. A történet az interaktív felnőttképzés melletti hitvallásnak tekinthető. A tréner nagy empátiával viszonyul a résztvevőkhöz, egyrészt figyelembe veszi nem feltétlenül magas képzettségi szintjüket és gyakran hiányos tanulási tapasztalataikat, viszont elismeréssel konstatálja, hogy motiváltak, és van előzetes munkatapasztalatuk, amelyre lehet építeni, amit meg tud osztani másokkal, ha a képzés során erre lehetőséget kap.

K. D. hangsúlyozza, hogy a felnőtt tanuló sajátosságaira fókuszálva a képzés alapvető eleme a résztvevő bevonása és a különböző tanulási stílusokhoz való igazodás a módszerek és technikák megválasztásában.

Mindig különböző módszereket kell „bevetni”, mert van, aki hallani szereti a dolgokat, és jobban tanul hallás után, mások látni szeretik a dolgokat, például videót vagy szerepjátékot, bemutatót, és úgy tudnak jól tanulni. Mások akkor tudnak tanulni, ha elolvassák vagy leírják, legtöbbször azonban akkor tanulunk, ha csinálhatjuk, részt vehetünk, megtapasztalhatjuk. Azt gondolom tehát, hogy fontos, hogy milyen arányban használjuk ezeket a módszereket. (K. D.)

Az interaktív képzések fontos hozadéka a csoporttársaktól való tanulás, a későbbi kapcsolattartás pedig átsegíthet az „egy fecske nem csinál nyarat” jelenség nehézségein, amikor az új módszerek kipróbálására elszánt munkatárs a munkahelyi környezetben törekvéseivel magára marad. A képzés során kialakult szakmai kapcsolatok hálózata, a szervezeten belül és más szervezetek munkatársaival is, hozzájárul a folyamatos tapasztalatcseréhez, és segítséget jelent a problémák jobb megoldásában.

Hogy egy konkrét képzés milyen légkörben, módszerekkel és hatékonysággal valósul meg az intézményi minőségi követelmények mellett sok más tényezőtől függ. A tanár saját tanítási filozófiája, személyisége, felkészültsége, diszpozíciója, a képzés helyszíne, időpontja, a csoport összetétele, motiváltsága, stb. befolyásolják az egyszeri és megismételhetetlen teljesítményt, amely az intézményi gyakorlat egy kiragadott pillanatképeként fogható fel, ahogy az általunk megfigyelt képzési nap is.

3.2.5.1 „A hatékony prezentáció” c. kurzus megfigyelése

Részben strukturált, nyílt részt vevő megfigyelésre került sor, amelynek célja a képzési módszerek gyakorlati alkalmazásának megfigyelése volt az alábbi szempontok szerint:

1. Milyen tanulási környezetben zajlik a program?
2. Milyen módszereket alkalmaznak?
3. Milyen szerepet tölt be az oktató, milyen a kapcsolata a csoporttal?
4. Hogyan vonja be a résztvevőket?
5. Milyen az együttműködés a csoportban?

A megfigyelt képzés a csoport számára a Management Development Program utolsó előtti alkalmá volt. A háromszintű moduláris program harmadik szintjét, ahová a megfigyelt képzés tartozik, négy hónap alatt végzik el a résztvevők, 9 egynapos, összesen 42 órás keretben, amelyhez két egyéni coaching foglalkozás is tartozik, illetve kötelező olvasmányok is a tanterv részét képezik. A kurzus tartalmilag a teljesítménymérés, problémadeffiníálás, információgyűjtés, szóbeli és írásbeli prezentáció témaköréhez kapcsolódik. A vezetői kulcskézségek fejlesztése a hatékony interjúk, igényfelmérések, költségelemzés, tervezés, nyilvános beszéd területére irányul. A képzés sajátossága a résztvevő napi munkájához kapcsolódó projekt-komponens kidolgozása és megvalósítása: egy olyan költségtakarékos megoldást kell megtervezni, amelyet a négy hónap alatt a résztvevő a munkahelyén meg is valósít. A tanulási cél az új megoldások kezdeményezésének, kidolgozásának, megvalósításának és prezentálásának gyakorlása, de fontos a képzés közvetlen hasznosításának demonstrálása is: ha a képzés kapcsán költségsökkentést tudnak dokumentálni, akkor könnyebb a vezetés felé a képzést magát is »eladni«, ami a képző intézmény érdeke.

A kurzus sikeres befejezéséhez a résztvevőknek vizsgaprezentáció formájában kell bemutatniuk a projektjüket, és írásbeli jelentést kell készíteniük. A megfigyelt képzési alkalom elsődleges célja erre a prezentációra való felkészülés, az ismeretek felelevenítése és gyakorlása volt. Első pillanattól kezdve nyilvánvaló volt, hogy az egyéni projekt az, ami a résztvevőket ott és akkor leginkább foglalkoztatta. A megfigyelőknek szóló bemutatkozásokor mindenki azt tartotta fontosnak elmondani, hogy milyen projekten dolgozik. Mi ugyancsak bemutatkoztunk, és röviden ismertettük a kutatást célját, így már a nap elején nyitott, barátságos légkör alakult ki, amit a szünetekben is tudtunk kamatoztatni, a képzés során azonban többnyire kívülről megfigyelőként voltunk jelen. A megfigyelést ketten azonos szempontok szerint végeztük, majd tapasztalatainkat egyeztetettük.

A 13 résztvevő összeszokott csoportként működött, mint kiderült, nemcsak a képzésről, hanem a munkahelyről is ismerték egymást. Mindnyájan a Jackson Electric Membership Corporation⁵² középvezetői voltak. A továbbképzést, amely közvetlenül a munkájukhoz, karrierterveikhez kapcsolódott, a szervezet kihelyezett képzésként rendelte meg az egyetemről, így a cég központjának egyik épületében tartották meg. Országos viszonylatban is kiemelkedő teljesítményt nyújtó szervezetről van szó, ahol nagy hangsúlyt fektetnek a csapatomunkára. A csoport is ezt a kultúrát képviselte,

⁵² A szervezet egy 1938 óta működő áramszolgáltató non-profit szövetséget. Az ügyfél a szolgáltatási szerződéssel egyben a szövetséget tagjává válik, a cég a nyereségét a szolgáltatásban visszajuttatja a tagoknak, így az ügyfélszolgálat színvonala működésük kritikus eleme. Az amerikai lakossági szolgáltatókat évente egy lakossági elégedettségi index alapján rangsorolják, ebben ők megelőzik például a FedExet és a Coca-Colát is, az áramszolgáltatók között pedig 2008-ban és 2010-ben is első helyezést értek el.

amelynek rituális eleme volt az ebéd előtt elmondott közös ima is. Ez a biztonságos tanulási környezetet is jelezte: kellemes, befogadó légkör uralkodott a csoportban.

A képzés alatt a tréner igyekezett fenntartani az aktivitást és az interaktivitást, az egyes feladatoknál (repülőhajtogatás, brainstorming, irányított megbeszélés) nagyobb, másutt kisebb sikerrel. Ehhez hozzájárulhatott maga a vizsga előtti szituáció és a több hónapos képzés terhelése is, valamint az egyes feladatok relatív hosszúsága, amit nem mindig sikerült dinamikus megoldásokkal ellensúlyozni. A csoportvezető az oktató és a tréner/facilitátor szerepet felváltva alkalmazta, úgy tűnt, hogy az előbbihez időtakarékosági okokból folyamodott, és a csoport aktivitása is ennek megfelelően hullámzó volt. A feladatok egymásra épülése nem volt minden esetben egyértelmű, ami kizökkentette a résztvevőket is. Különösen nem illett a folyamatba a „Prezentáció tartása” című fejezetnek a résztvevők általi hangos felolvasása a tankönyvből. Helyette egy mini előadás elegánsabb megoldás lett volna. Az egyes feladatok más-más mértékben vonták be a résztvevőket, például a brainstorming nagy aktivitást váltott ki, míg a túl hosszú videofilm – pozitívumai ellenére – kevésbé inspirálta hozzászólásra a résztvevőket. A feladatok dinamikája jelentősen eltért egymástól, és eszerint változott a csoport reakciója is.

A nap legfontosabb eseménye az egyéni gyakorlást célzó prezentációk megtartása volt a képzés második felében, viszonylag rövidre szabott idő alatt. A résztvevők otthon felkészültek, feladatuk egy tetszőlegesen választott folyamat figyelemfelkeltő módon való bemutatása volt, amihez különböző kellékeket is felhasználtak. Legtöbbször nem szakmai témát választottak, inkább a hangulatteremtésre törekedtek a bemutatók során. Így a tortakészítés ismertetésétől a különböző műszaki eszközök használatáig különféle kreatív és ötletes témák keretében folytak a prezentációk. Bármelyik alkalmas is lett volna a feladat eredeti célkitűzéseinek elérésére, azonban az értékelés módja és mélysége hiányérzetet keltett. Nem jutott idő a prezentációk utáni reflexiókra, sem a szereplő, sem a megfigyelők nem tudták elmondani a véleményüket, a tréner pár felületet megjegyzést tett, és jött is a következő szereplő. Így a prezentációs technikák, amelyek csiszolására irányult a feladat, nem kaptak kellő hangsúlyt, a tréneri értékelés jobbra a bátorításra irányult, hiányzott belőle az előreívő kritika, amelyre nagy szükség lett volna. A csoport nem kapott megfigyelési szempontokat, elmaradt a részletes elemzés és a tanulságok levonása is. A nap folyamán az interaktív workshop és a szeminárium jelleg váltakozott, ez utóbbit erősítette a terem osztályteremszerű elrendezése is, bár a nagyobb teret igénylő feladatoknál más helyiség is rendelkezésre állt. A K. D. által elmondottakhoz képest egy kevésbé jól megtervezett és megvalósított képzési napot láttunk. A megvalósítás problémái ellenére a képzési folyamat alapvetően az interaktív forgatókönyvet követte. A megvalósításban mintha az L. M. által mondottakból is sejthető bizonytalanság tükröződött volna, amikor ugyan az interaktív képzések mellett érvelt, de gyakorta hozzátette, hogy több időre lenne szükség, többet kellene a technikák frissítésén dolgozni. (Redukált jegyzőkönyv Melléklet 125.)

3.2.6 Utánkövetés

Az utánkövetés az UGA rendszerében formális és informális csatornákon egyaránt működik. A képzések végén a résztvevők értékelőlapot töltenek ki, de valós utánkövető vizsgálatokat is végeznek. Ilyen szokásos vizsgálatot példáz két pénzügyi kurzus résztvevői körében készült online kérdőíves felmérés.⁵³ A képzés tartalmával a megkérdezettek 84%-a volt elégedett, a képzési módszerrel 91%. A válaszadók 42%-a vélte úgy, hogy a tanultakat közvetlenül hasznosítja a munkájában, 42% közvetve, és 12% egyáltalán nem alkalmazza a munkája során. 55% úgy gondolja, hogy a jövőben nagy valószínűséggel fogja hasznosítani a tanultakat, 42% eléggé valószínűnek tartja, 3% véli úgy, hogy nem valószínű, hogy használni fogja, amit a képzésen tanult. Az eredmények szerint tehát a legnagyobb elégedettségi szintet a képzés módszertana érte el. Ennél átfogóbb utánkövető, kvalitatív interjúkkal kiegészített kérdőíves vizsgálat készült 2218 válaszadó bevonásával „A kiváló ügyfélszolgálat művészete” című képzési programról, amelyben tizenkét állami hivatal összes munkatársa részt vett jelenléti vagy számítógép-alapú (CD vagy internet) formában. A felmérés a program hasznosulásának nyomon követését és a program tökéletesítését célozta. A résztvevők körében a jelenléti képzésnek egyértelműen pozitívabb visszhangja volt. A képzési forma megválasztásában megmutatkozó preferencia – a hivatalok 80%-ban döntöttek a jelenléti képzés mellett – a hivatali döntéshozók véleményét tükrözi, a résztvevők 82%-ának nem volt választási lehetősége a jelenléti és a számítógépes képzés között.

Érdekes eltérést mutat a két képzési formához kapcsolt hatás megítélése: míg a jelenléti képzésben résztvevők 58%-a véli úgy, hogy javult a belső ügyfélszolgálat minősége, a számítógépes képzésben résztvevők 59%-a szerint a képzésnek egyáltalán nem volt hatása az ügyfélszolgálati munkára. A jelenléti képzés esetében a válaszadók több mint háromnegyede a tartalmat specifikusnak, munkájához kapcsolódónak tartotta, ezzel szemben a számítógépes képzést 93% általánosnak ítélte. Ezzel az eredménnyel ellentétben R. W. véleménye, a két képzési forma összehasonlítása kapcsán nem tudott különbséget tenni, a lényeg szerinte a tartalom, ha az hasznos, akkor az emberek elégedettek függetlenül attól, hogy az milyen formában közvetítődik feléjük. Tegyük hozzá ő már annak a fiatal generációnak a tagja, amely nagyon jól boldogul az információs technológia világában.

Az adatokból kitűnik, hogy a képzésen tanultak alkalmazásához a résztvevők többsége kapott támogatást, így is magas, 25% körüli azonban azok aránya, akik szerint a vezetés nem elkötelezett a változás mellett, 8% pedig a támogatás teljes hiányáról nyilatkozott. Ez az eredmény azért is meglepő, mert a hivatalok többségében a munkatársak és a vezetők közös képzésen vettek részt. A képzést érő kritikák annak hosszúságára és

⁵³ A 22 megyéből jött résztvevők életkora 26–78 év volt, a kérdőívek 44%-a, 34 db érkezett vissza.
Forrás: ACCG Class Evaluations, 2010 máj. 18., 1-4.

tartalmára vonatkoztak, a célokat egyöntetűen fontosnak találták. A képzés ideális formájaként a vezetők és a beosztottak is az egynapos jelenléti képzést tartották. A módszerek tekintetében a résztvevők 68%-a a trénerrel folytatott nagycsoportos megbeszélést tartotta a legfontosabbnak, ezt követte a szerepjáték: sorrendben a leghasznosabbnak a beosztottak és a vezetők közötti interakciók gyakorlását tartották, ezt követte a munkatársak egymás közötti, a belső ügyfelekkel és a külső ügyfelekkel folytatott kommunikációja, majd legvégül a vezetőségen belüli szituációk modellezése. Az interaktivitást, a munkatársakkal való közös élményeket hiányolták a számítógépes képzésben részesülők. *„Az osztályteremben több alkalom volt az elmélet megerősítésére, mélyebb feldolgozást tett lehetővé.”* A tanultak vizualizálásában a videónak is fontos szerepet tulajdonítottak, amely jól demonstrálta a helyes és helytelen viselkedést.

A kurzus értékelése a jelenléti képzés esetében nagyon szoros korrelációt mutatott a tréner értékelésével, ami a tréner meghatározó szerepét jelzi az adott képzés sikerében. A válaszadók 74%-a a belső tréner, az adott hivatal munkatársát preferálta a tréner szerepben. Tizenkét hivatal osztotta ezt a véleményt, két esetben azonban nagy többséggel a külső tréner tartották jobbnak. A képzésnek tulajdonított kedvező változást legnagyobb mértékben az adott osztály szintjén azonosították (51%), ezt követte a hivatal egésze, maga a munkavállaló és végül a többi munkatárs, közel 40% azonban azok aránya, akik nem biztosak a szervezeti változásban.

A vezetők nagyobb arányban látnak változást, mint a beosztottak, de jelentős eltérést mutatnak az adatok az egyes hivatalok között is. Ahol a hivatal egészének ügyfélszolgálati tevékenységében nagy változást tapasztaltak a válaszadók, ott a szervezeti változás mértéke rendre meghaladja az egyéni változás mértékét; a középmezőnyben elhelyezkedő hivatalok esetében nagyjából azonos mértékűnek ítélik meg a szervezeti és az egyéni változást; a legkisebb szervezeti változást mutató hivatalok esetében pedig az egyéni változás meghaladja a szervezeti változás mértékét, jelezve, hogy itt mélyebb szervezeti gondok állnak a szolgáltatás javítását akadályozó tényezők hátterében⁵⁴ (UGA, 2009. 1–36).

Az esettanulmány második elemzési egysége az önkormányzat továbbképzési tevékenységére irányul, melyet a releváns összefüggésekben az első esethez viszonyítva is vizsgálom.

⁵⁴ Carl Vinson Institute of Government, University of Georgia: Customer Service in Georgia State Government: An Assessment of the 'Art of Exceptional Customer Service' Training program, 2009. Forrás: OCS_Final_Rpt_sans_appendix.pdf 1–36. oldal.

3.3 Második elemzési egység: Athens-Clarke Megye Szervezetfejlesztési Irodájának gyakorlata (OD).

3.3.1 Intézményi-szervezeti háttér

A kutatás tágabb intézményi háttéréül az Athens-Clarke Megyei Egyesített Önkormányzat (Athens-Clarke County Unified Government) szolgált, melynek egyik osztályaként működik az alkalmazottak belső képzését ellátó Szervezetfejlesztési Iroda (Office of Organizational Development, OD), vizsgálatunk helyszíne.

Athens önkormányzata országos és állami szinten is meglehetősen ritka szervezeti struktúrában működik: Georgiában mindössze három ún. konszolidált/egyesített önkormányzat (unified government) található, amely rendelkezik a város és a megye minden jogkörével.⁵⁵ A megyei szint az amerikai önkormányzati rendszerben sajátos szerepet tölt be. A megyék száma, amely az elmúlt században szinte alig változott, magyar összehasonlításban meglepő, hiszen csak Georgiában 159 megye található; igaz, ezzel az 50 állam között Texas után a második helyen áll.⁵⁶ Az amerikai megyék történelmileg az állam alrendszereként az állami szolgáltatások biztosításában kaptak funkcióit, méretüket tekintve hasonlóak a korábbi magyar járáshoz.

A megyei rendszer modernizálására irányuló törekvések alapvetően két alternatívát támogatnak:

1. a jelenleginél erősebb végrehajtó modell bevezetése (választott megyei polgármester és kinevezett menedzser foglalkoztatása, a korábban független megyei hivataloknak a végrehajtó hatalom ellenőrzése alá vonása és a megye hatáskörének kiterjesztése);⁵⁷
2. konszolidáció – egy központi város és a megyei önkormányzat politikai és adminisztratív szervezetének összevonásával egyesített önkormányzat létrehozása, közös polgármesterrel és képviselőtestülettel, ahogy ez Athens és Clarke megye esetében is történt. A városi és megyei önkormányzatok fúziójára főként méretgazdaságossági megfontolások okán kerül sor, bár kutatási adatok arról tanúskodnak, hogy a szervezeti struktúra átalakítása önmagában nem feltétlenül jár együtt a jobb problémakezeléssel; a hatékonyabb szolgáltatások és a takarékosabb működés az önkormányzati munka minőségén múlik. (Savits és Vogel, 2005, 211–227.)

Az önkormányzati forma megváltoztatásához minden esetben népszavazást kell kiírni, és a lakosságot meg kell tudni győzni a változás előnyeiről, ellenkező esetben a

⁵⁵ Az USA-ban kb. 30 ún. konszolidált önkormányzat működik; Athens-Clarke County a 28-ként csatlakozott.

⁵⁶ Az USA-ban 3034 megye található.

⁵⁷ A home-rule charter jogi felhatalmazást biztosít a megyei önkormányzatnak, hogy jogszabályokat fogadjon el vagy új szolgáltatást vezessen be, ennek hiányában ehhez állami jóváhagyás szükséges.

tapasztalat szerint az összevonásra irányuló mégoly megalapozott szándék sem vezet sikerre. Athens esetében 25 év és öt népszavazás kellett ahhoz, hogy a „házasság” végül 1990-ben létrejöjjön, melynek indoka itt is a megye kis mérete (Clarke megye GA legkisebb területű megyéje) és a közösen végzett vagy biztosított szolgáltatások folyamatosan emelkedő száma volt.⁵⁸ Úgy tűnik, hogy végül kiérlelt és időszerű döntést hoztak, a szervezeti konstrukcióra vonatkozóan nem találtakunk negatív véleményekkel. Arról azonban volt képviselő interjúalanyunk számolt be, hogy az új szervezeti formával számos többletfeladat járt együtt. A megyék számára előírt kötelező szolgáltatások biztosítására az önkormányzati hivatalnak, de a képviselőknek is fel kellett készülniük. A konszolidáció, sőt új városok létrehozása a megyében jelenleg is aktuális „hot topic”, ezért az UGA erre irányuló szolgáltatásokkal is bővítette tevékenységét, segítséget nyújtva mind a szakembereknek, mind az érdeklődő polgároknak.

3.3.2 Az önkormányzat működése – a citymenedzser szerepe

Athens-Clarke megyében az önkormányzatnak 10 bizottsági tagból álló képviselő-testülete van, polgármester irányítása alatt, citymenedzser rendszerben.

„Erős menedzseri formában működünk, mindnyájan a citymenedzsernek dolgozunk, ő kormányozza a hajót, ő adja az utasításokat, de ő maga a testületnek dolgozik.” (B. T.)

Az önkormányzat 1559 munkahellyel a megyében az ötödik legnagyobb munkaadó.⁵⁹ Az önkormányzati foglalkoztatottak számát a lakosság arányában⁶⁰ állapítják meg, ezer lakosra körülbelül 14 főállású alkalmazott jut. Küldetésnyilatkozata szerint Athens-Clarke megye „nyitott és fogékony önkormányzat, amely elősegíti a helyi lakosok magas életminőségéhez és a helyi szervezetek sikeres működéséhez szükséges pozitív környezet kialakítását azzal, hogy innovatív, magas minőségű szolgáltatásokat nyújt, és felelősen gazdálkodik a közösségi forrásokkal a mostani és a jövő generációinak javára”.⁶¹ Az önkormányzat működésének sarkalatos pontja a citymenedzser és a képviselőtestület együttműködése, valamint a különböző érdekek mentén differenciálódó helyi közösséghez fűződő sajátos viszony is. B.T. ezt a következőképpen jellemezte:

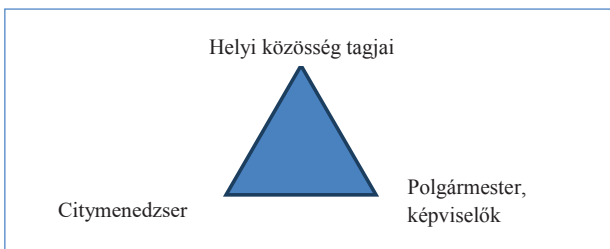
⁵⁸ Az iskolarendszernek – amely szervezetileg nem tartozik az önkormányzathoz – az összevonása már 1955-ben megtörtént. Az oktatás működéséért önálló iskolakörzet felelős, 9 tagú választott testülettel és egy kinevezett felügyelővel (superintendent) az élén.

⁵⁹ Az alkalmazottak 35%-át a közműveknél, 33%-át a közbiztonság területén foglalkoztatják, ezt az igazságszolgáltatás (18%), az önkormányzati hivatal (9%) és a szabadidős létesítmények dolgozói (5%) követik.

⁶⁰ A lakosság száma a 2009-es népszámlálási adatok szerint 114 737 fő.

⁶¹ www.athensclarkecounty.com

Az önkormányzat olyan, mintha minden osztály egy külön kis vállalkozás lenne. Irányítani kell az embereket, hogy végezzék el a munkát, és sok más feladat is van, amit a képviselőtestület tagjai közül sokan nem ismernek, bár azt hiszik, hogy igen. Ez komoly nehézséget okoz a citymenedzsernek, mert ő dolgozik velük, neki kell megmagyarázni, hogy bizonyos megoldások miért lennének jobbak. Nekünk (Szervezetfejlesztési Iroda) kell szakértői véleményt adnunk a citymenedzsernek, hogy szerintünk mi lenne a jó megoldás, de a képviselők a főnökök, és választhatnak, hogy elfogadják-e a javaslatunkat vagy sem. A menedzser választja meg a formát, hogyan terjeszti be a testület elé. Ez egy nagyon szókimondó közösség, mint ahogy a képzésen is lehetett tapasztalni, mindenki elmondja a véleményét. Mindenki elmondja, amit gondol, és általában mindenki mást gondol, mást akar. Van 10 képviselőnk, akik különböző körzeteket képviselnek, és nagyon nehéz helyzetben vannak, amikor meg akarják találni a mindenki számára legjobb megoldást. A menedzser másik fontos feladata a pénzügyi menedzsment. Most a recesszió idején kevesebb adó folyik be, mint korábban, miközben mindenki elvárja ugyanazt a szolgáltatást. Hogy tudunk mégis működni? Néha a képviselők nem is igazán értik, hogy működtetjük a vállalkozást. (B. T.)



26. ábra: Az önkormányzat és a helyi közösség viszonyrendszere

A város menedzsere, A. R. tíz éve, több ciklus óta tölti be ezt a pozíciót, élvezve a képviselőtestület bizalmát és a város lakóinak megbecsülését úgyszintén. A menedzsernek az együttműködésértő facilitálásában igen fontos szerepe van, a tét nem kisebb, mint a város működőképessége. Nemcsak a menedzser–polgármester és képviselők reláció kezelése igényel speciális képességeket és készségeket, a képviselők közti interperszonális viszonyok kezelése legalább akkora kihívást jelenthet, mint a hivatali apparátussal való együttműködés, ahogy képviselő interjúalanyunk is kitért erre. Az együttműködést ilyenkor inkább egyes képviselők személyes ambíciói nehezítik, nem politikai motivációk, bár ez nem is meglepő, ha csak egyetlen republikánus képviselő van a demokratákból álló testületben, ahogy az az ő idejében volt. Mindenképpen elgondolkodtató, hogy a mostani testület hivatalos honlapjáról ki sem derül a képviselők pártállása, pedig megyei önkormányzatban csak párttámogatással lehet a képviselőválasztáson indulni. Láthatóan a napi munka szintjén a pártovatartozást felülírja a közös települési érdek, ami talán túl ideálisnak is tűnik, ha nyomon követjük az amerikai nagypolitikában zajló eseményeket. Az önkormányzat működését meghatározó partnerség harmadik tagja a kapcsolatrendszert illusztráló háromszög felső

csúcán elhelyezkedő helyi közösség a maga sokféle gyökereivel és kultúrájával.⁶² A választók nemcsak elvárják érdekeik képviseletét, de ha kell, maguk vállalják is azt. Viselkedésükben, reakcióikban az amerikai polgári öntudat generációkon átöröklött megnyilvánulásainak tanúi lehetünk, amit megfigyeltünk az önkormányzati ülésen, az ingyen ebéd kiosztásában⁶³ közreműködők között vagy az egyházi közösségekben egyaránt. A közösség iránt érzett felelősség, a közösség szolgálata ebben a kultúrában, ahol a *helyi emberek*, a *lakosság* vagy a *település* értelmében leggyakrabban a „community” (közösség) szót használják, belső motivációra épülő cselekvést jelent.

Minden hónap első keddjén este az önkormányzati ülésen bárki véleményt nyilváníthat a napirenden szereplő aktuális kérdésekről. A rendelkezésre álló három perct digitális kijelző mutatja a hozzászólóknak, aki fegyelmezetten kivárja a sorát, és a pulpitusra lép. Az összefogott, célratoró, érvekre építő hozzászólások arról győzik meg a hallgatót, hogy az emberek komolyan veszik a lehetőséget. Az állampolgárok bevonásának fontosságát az ICMA programjai kapcsán már említettük. Az ülést közvetíti a helyi kábeltévé, és online formában az archivált anyag is visszanezézhető, a képviselők pedig a vélemények mérlegelése után egy következő ülésen hoznak döntést. C. K. alábbi tanácsa megerősíti B. T. korábban idézett véleményét a különböző érdekek összeegyeztetésének nehézségeiről.

Ha ma tanácsot adhatnék a képviselőknek, elsősorban azt mondanám, hogy mindig az egész közösséghez szóljanak, ne csak a kisebb hangadó részére figyeljenek. A keddi önkormányzati ülésen szóba került jó példa erre. A képviselők olyan helyet jelöltek ki a teniszközpontnak, amelyik senkinek sem tetszik. Nem lesz jó, mégis azért döntöttek így, mert inkább engedtek a különböző helyekről érkező nyomásnak, és nem arra figyeltek, hogy mi lenne az egész közösség számára a legjobb. Nagyon nehéz helyzetben van a vá-

⁶² A lakosság több mint 65%-a fehér, kb. 25%-a afro-amerikai és fekete, ezt követik a mexikóiak, ázsiaiak és mások.

⁶³ A Meals on Wheels országos mozgalom, amely naponta több mint 1 millió rászorulóknak szállít ingyen meleg ételt, és 5000 körül van a várólistán lévők száma. Athensban a presbiteriánus egyház nyugdíjasainak heti egy-egy délelőtti végzett önkéntes munkával oldják meg a házhoz szállítást. Interjú-alanyunk, K. D. a férjével együtt tagjai az önkéntesek csapatának. Sokan nemcsak az étel miatt várják őket, van, akinek a tőlük kapott emberi szó ennél is fontosabb. A szegénység Amerika számunkra kevésbé ismert arca, a rászorultság és az emberek önzetlen segíteni akarása – ez is része az önkormányzat működését meghatározó szűkebb környezetnek. Az amerikai nemzeti szegénységi ráta 15,1%-os értéket mutat a 2010-es adatok szerint, amely legutóbb 1993-ban volt hasonlóan magas. Jelenleg 46,2 millió ember él létminimum alatt az országban, ami 2,6 millióval több, mint a 2009-ben. A kormányzat által meghatározott szegénységi küszöb egy 4 fős család esetében éves szinten jelenleg bruttó 22 314 \$, 1 fő esetén pedig 11 139 \$. Az amerikai gyermekek mintegy 22 százaléka él a szegénységi küszöb alatt (forrás: http://kitekinto.hu/amerika/2011/09/15/minden_hetedik_amerikai_szegenysegeben_el1/).

lasztott képviselő, elvárják tőle, hogy meghallgassa az embereket, közben nála jönnek össze az információk, és az egész közösségnek felelősséggel tartozik, amiről szerintem időnként megelégedezik. (C. K.)

Bár a Városházán megfigyelt esemény meggyőzően mutatta az emberek saját közösségükért érzett felelősségét, a szakirodalom az állampolgári részvételnek ezt a formalizált változatát nem is tekinti a leghatékonyabb módszernek. Az állampolgároknak felhatalmazást kell kapniuk arra, hogy a döntéshozatal előkészítésében és teljes folyamatában részt vehessenek, így a döntések megvalósítása melletti elkötelezettség jelentősen fokozható. (Svara és Denhardt, 2010, 4.)

A citymenedzserre, aki több mint 30 éves közszolgálati múltja során GA más megyéiben töltött be menedzseri funkciót, mind életkorát, mind szakmai hátterét nézve illenek az ICMA kapcsán ismertetett karrierjellemzők. Talán egy kitérő nem illik az átlagos képbe: egy ideig az UGA Carl Vinson Institute of Government társigazgatója volt. Sajátos kölcsönhatás: az egyetem önkormányzati szakmai hátteréből profitált, az önkormányzat pedig nagy valószínűséggel az oktatás iránti elkötelezettségének köszönhetően épített ki saját belső továbbképzési rendszert. A képzésekkel kapcsolatos szervezés és gyakran maga a képzés is általában a HR osztályok feladatkörébe tartozik. Athensban a belső továbbképzéseket a Szervezetfejlesztési Iroda keretében bonyolítják, ami jelzésértékű a szervezeti tanulás melletti elkötelezettségét illetően. Ez a megoldás a szervezeti és az egyéni célok összehangolásának fontosságát közvetíti, aminek önmagában is pozitív hatása van a dolgozók gondolkodásmódjának alakítására, és a tanulóshoz, önfejlesztéshez való viszony kialakítására. A támogató munkahelyi környezetben, ahol a vezetés és a munkatársak is elkötelezettek a változtatás, a jobb megoldások keresése mellett, a belső képzés jól működő rendszere elősegíti az eredmények beépülését, hiszen a szervezet is elkötelezte magát a tanulás támogatása mellett.

3.3.3 Továbbképzési tevékenység

A Szervezetfejlesztési Iroda feladata az általános készségfejlesztő és a vezetőképző programok teljes körű megszervezése és lebonyolítása, évente kb. 600 fő számára. A különböző szakterületekhez kapcsolódó képzéseket az egyes osztályok maguk szervezik meg. A szakmai státus mindössze két főállású munkatárs alkotja: B. T., az iroda vezetője a programok fejlesztéséből, B. F. inkább a tanításból vállal nagyobb részt, de mindketten tartanak képzéseket; nem alkalmaznak külső oktatókat.

Szakmai hátterük nem az oktatáshoz, hanem a szervezetfejlesztéshez kapcsolódik, a tanítás egyikük terveiben sem szerepelt, az élet hozta így, amit nem bántak meg. A tréneri kihívás B. T. számára munkahelyi feladat volt, B. F. viszont önként vállalkozott rá korábbi munkahelyén, az állami önkormányzatnál. A megoldás amerikai viszonylatban gyakori és költségkímélő is. Büszkéek az általuk kialakított biztonságos tanulási környezetre, programkínálatukhoz tanuló-központú módszertani kultúrájukra. Fontos értékmérőnek tekintik, hogy az emberek önként és szívesen mennek a képzésekre, amelyeknek rangja is van az előléptetéseknél.

Évente két alkalommal nyomtatott és online katalógusban teszik közzé a kurzuskinálót, amelyből a dolgozók maguk választanak. Két képzési blokkra épül a program az alábbi moduláris struktúra szerint, amely rugalmas tanulászervezési lehetőséget jelent.

Vezetőképzés csoportvezetőknek	Modulok
14 hét, 62 óra (4 óra/alkalom)	Csoportvezetői szerepek és kötelezettségek
	Hatékony kommunikációs készségek
	Ügyfélszolgálati készségek
	Üzleti kommunikáció írásban
	Időgazdálkodás és delegálás
	Sokféleség a munkahelyen
	A legjobb személy kiválasztása
	Ismerd meg önkormányzatodat
	Értekezletek vezetése
	Teljesítménymenedzsment
	Problémamegoldás
	Konfliktuskezelés
	Etika a munkahelyen
	A Követő – a követő szerep átgondolása
Általános készségfejlesztő programok – (4 óra/modul)	A generációs szakadék áthidalása
	Konfliktuskezelés
	Sokféleség a munkahelyen
	Etika a munkahelyen
	Interperszonális készségek
	Nagyszerű munkahely kialakítása
	Stresszmenedzsment
	Sikerese kommunikáció írásban
	Kommunikációs készségek
	Ügyfélszolgálati készségek
	Érzelmi intelligencia – siker a munkában
	A Követő – a követő szerep átgondolása
	Csináljuk együtt teamben
	Időgazdálkodás

10. táblázat: A szervezetfejlesztési Iroda 2011 őszi továbbképzési programjának struktúrája

A csoportvezetők (szupervizorok) képzése komplex készségfejlesztésre irányul, a képzést a teljes programot elvégzők egynapos minősítő programmal zárhatják le; sikeres teljesítés esetén elismerő oklevelet kapnak. A feladatok elvégzésével a 14 modul során elsajátított kompetenciák gyakorlati alkalmazását kell bizonyítaniuk. A

számonkérés módszere elsősorban valós helyzetek szimulációjára épül, a feladatok a gyakorlati problémamegoldásra fókuszálnak: például egy teljesítményértékelés indoklásának elkészítése; esettanulmány; a nehéz ügyfelekkel való bánásmód bemutatása; problémamegoldó szerepjáték közben figyelik meg a résztvevőt; saját ötletek bemutatása a csoportnak; rosszul megírt emlékeztető kijavítása, és végezetül egy elméleti tesztet töltenek ki. Ilyen értékelési rendszer hatékonyan csak akkor alkalmazható, ha illeszkedik a képzés során alkalmazott módszerekhez, így indirekt módon visszajelzésnek is tekinthető a képzések módszertani kultúrájáról. A számonkérés alkalmas lehet nemcsak az egyéni teljesítmény, de a képzési program egészének hatékonyságmérésére is, hogyha a képzést megelőzően is megtörténik a teljesítmény értékelése – ami jövőbeni fejlesztési lehetőség lenne. (Phillips és Stone, 2002, 112.)

Az általános készségfejlesztő programok a munkaidőhöz igazodó 4–6 órás modulonként vehetők igénybe, de vállalható egy többmodulos fejlesztő program is, amelynek elvégzéséről két szinten kaphat a résztvevő oklevelet. Az első szinthez öt modult kell elvégeznie, ebből kötelező az *Ügyfélszolgálati készségek*,⁶⁴ a második szinthez tíz modul elvégzése szükséges, ebből kötelező az *Ügyfélszolgálati készségek*, az *Interperszonális készségek*, az *Etika a munkahelyen* és a *Sokféleség a munkahelyen* című modul. Ez a konstrukció ösztönzi a szervezeti szinten kiemelt témakörök megismerését, és a vizsgával záruló teljesítést, ami a konkrétan elérendő egyéni tanulási célok kitűzését, képzési terv megvalósítását segíti elő.

Nagy hangsúlyt fektetnek az elismerésre. Az oklevelet a családot is bevonó ünnepség keretében kapják meg a munkatársak. A falra tehető oklevelet a citymenedzser és a képzés igazgatója adja át, és biztosra vehető, hogy a személyes fotók és oklevelek mellett akad az iroda falán hely az új dokumentumnak is. A tipikus amerikai iroda egyben az ott dolgozók családi fotókkal, emléktárgyakkal díszített személyes tere is, ahol a tanulmányokat igazoló diplomák és oklevelek kitüntetett helyet kapnak.

A tanulásnak fontosságot tulajdonító és rangot adó szervezeti magatartás erősíti a motivációt, erre építenek a *Tanulj ebédidőben* epizód-programok, melyeknek célja a látókör bővítése és az önképzés ösztönzése, nem utolsósorban pedig a város kultúrájának jobb megismerése. A résztvevő – miközben elfogyasztja magával vitt ebédjét – egy óra alatt helyi érdekességekkel vagy praktikus témákkal ismerkedhet, például egy művészeti központ meglátogatása, egy helyi szerző könyvének megbeszélése, belvárosi séta, a Facebook használata, a tűzbiztonság megvalósítása a lakásban – szerepel többek között a programban.

⁶⁴ A kötelező tárgyakat a táblázatban vastagon szedjük.

3.3.4 A célcsoport sajátosságai és igényei

A belső képzés ingyenes és önkéntes, és a dolgozók jelentkeznek, annak ellenére, hogy sokuknak le kell dolgoznia a kieső munkaidőt, ezért a szabadnapjukat áldozzák fel úgy, hogy az éjszakai műszak után mennek a képzésre. B. F. kiemelte, hogy milyen jelentősége és pozitív hatása van egy ilyen kultúrának azzal szemben, amelyben korábbi munkahelyén, az állami hivatalban volt része, ahol a felső vezetés döntötte el, hogy kit milyen tanfolyamra iskoláz be, az embereknek nem volt választásuk, ennek megfelelően motiválatlanok is voltak, és ez a tréner munkáját is nagymértékben megnehezítette.

A célcsoport homogén abban a tekintetben, hogy a saját önkormányzati dolgozókból áll, így az átfogó szervezeti dimenzió egységes, a képzési csoportok azonban differenciáltak. Jellemző a beosztás szerinti vertikális tagozódás (munkatársak, csoportvezetők, középvezetők), és a különböző önkormányzati munkahelyek dolgozói által képviselt horizontális differenciálódás is. A szakmaspecifikus továbbképzés nem tartozik az OD keretei közé. A készségfejlesztési programok egyik fontos hozadéka, amelyet a szervezők tudatosan igyekeznek is kihasználni, éppen a különböző munkahelyeken dolgozók informális együttműködésének ösztönzése, ami idővel akár a belső jó gyakorlat terjesztését szolgáló hálózattá nőheti ki magát, amit az integrált csoportok kialakításával segítenek elő. A csoportalakítás másik alkalmazott formája, amikor egy adott osztály munkatársai, vagy – mint a képviselők esetében – egy testület tagjai közösen vesznek részt. Ennek előnye a képzésen tanultak alkalmazásában nyilvánul meg, kollektív akarattal könnyebb új dolgokat bevezetni. Fontos azonban az is, hogy a dolgozók főnökei is hasonló szemléletű képzéseken vegyenek részt, és támogassák az új kezdeményezéseket.

Két célcsoport van, amely nem tartozik a belső képzés keretei közé: a választott tisztségviselők (polgármester és képviselők) és a felső vezetők. Ők az UGA vagy más szervezet, például az ICMA képzésein vesznek részt. R. W., a citymenedzser helyettese munkája és karrierje szempontjából a tanulásnak igen nagy fontosságot tulajdonít.

A képzés a személyes szakmai fejlődésem szempontjából rendkívül fontos. Azt hiszem, ahogy többet tudok, egyre fontosabb, hogy új megoldásokat ismerjek meg, megismerjem, hogy működnek más önkormányzatok, mit csinálnak, milyen jó gyakorlatuk van. Ez segít abban, hogy jobban teljesítsünk, jobb, gyorsabb módszereket találjunk. Ennek egyetlen útja, ha az ember eljut egy képzésre és megtanulja, hogy lehet másképpen csinálni a dolgokat. (R. W.)

Ahhoz, hogy valaki citymenedzser lehessen egy Athenshoz hasonló méretű városban, ma már pályázati feltételként jelölik meg a diploma mellett az ICMA Minősített Menedzser képesítését, amely elkötelezettséget jelent a folyamatos tanulás mellett. R. W. is vállalta az évenként 40 óra képzés teljesítését, és bár tagja az ICMA-nek, és MPA diplomával is rendelkezik, jelenlegi munkaköre még nem jogosítja fel az ICMA Minősített Menedzser programjába való belépésre.

Az információk alapján a célcsoport speciális jellemzőinek két fő területe rajzolódik ki:

a) a közszférának a magánszférával való összevetése kapcsán megfogalmazható
átfedések és különbségek

A két intézményt képviselő tréner interjúalanyok egybehangzóan állítják, hogy más, és sok tekintetben nehezebb a közszférában dolgozni. A közösség érdekében végzett munka felelősséggel és kötelezettségekkel jár nemcsak az önkormányzat, de az egyén számára is, hiszen amikor a közterületen valaki munkát végez, viselkedésével befolyásolja az önkormányzattal kapcsolatos közvéleményt. Ez a szempont a szakirodalomban is megjelenik, így például Koenig számos példát említ, az irodai alkalmazottól a rendőrön át a közműveknél dolgozó szerelőig, annak megerősítésére, hogy milyen sok múlik azon, hogy az általa „utcai bürokratáknak” nevezett önkormányzati alkalmazottak képesek-e a szervezet elkötelezettségét az állampolgároknak kommunikálni. (Koenig, in Svara és Denhardt, 2010, 120.) K. D. és B. T. hangsúlyozva a közszféra szélesebb horizontját, egybehangzóan képviselték ezt a véleményt:

A közszférában, és ez volt az egyik ok, amiért személy szerint szerettem ott dolgozni, az embereknek szélesebb felelősségi köre van. Nemcsak arra terjed ki, amit csinálni kell, például beszerezni egy vízcsovet, ezt a magánszférában is megoldják, hanem az is számít, hogy hogy viselkedik a szerelő, amikor kint dolgozik a terepen vagy az utcán, hiszen az emberek látják és tudják, hogy az illető a város alkalmazottja vagy a megyéé, vagyis sokkal több embernek kell elszámolnia, mint a magánszférában. (K. D.)

...nekünk egy kicsit nehezebb dolgunk van, mert egy vállalkozás tulajdonosainak nem kell a település polgárainak megmagyarázni és megindokolni, hogy miért van rájuk szükség, amit mi folyamatosan csinálunk, meg kell magyaráznunk, hogy miért gondoljuk, hogy jó, amit csinálunk, és ahogyan elköltjük a dollárjaikat. (B. T.)

A szükséges készségek kapcsán mindketten megerősítik a szakirodalmi források által is kiemelt (korábban hivatkozott) összefüggést a két szféra vezetői kompetenciái között. Véleményük szerint nem a képzettség vagy a szükséges készségek szintje tér el, hanem az a feltételrendszer, amelyben dolgozniuk kell.

Az üzleti szférában gyakran több pénz van egy feladatra, a közszférában sokszor találékonyabbnak kell lenni, hogy kevesebb pénzből oldják meg a dolgokat, vagy az állampolgárok számára elfogadható megoldást találjanak. Ezek a különbségek, de ami a résztvevők szellemi felkészültségét illeti, abban nem látam sok különbséget. A magánszektorban gyakran több pénz volt az alkalmazottak képzésére, de ez csak azt jelentette, hogy több időt szántak a képzésre. Nem volt szerintem különbség a készségekben, különösen a vezetői szinteken a csoportvezetőnek vagy a középvezetőnek mindkét szférában ugyanazokat a feladatokat kellett elvégeznie. (K. D.)

Az önkormányzati és a magánszféra vezetői számára szükséges készségek készlete nagyjából egyforma, nem gondolom, hogy nagyon eltérne. Véleményem szerint az önkormányzati dolgozók nagyon képzetek és hozzáértőek, és rendkívül jók abban, amit csinálnak. Azt hiszem, hogy a készségek és a tudás szintje mindkét szférában azonos. Úgy értem, hogy a tudásra és a készségekre mindkét szférában szükség van rá, az önkormányzatnál talán még fokozottabban, mert nagyon sok különböző területtel dolgozunk. (B. T.)

Egy ponton van véleménykülönbség közöttük: K. D. pályájának korai szakaszára emlékezve utal arra, hogy az emberek nem voltak magasan képzettek, de nagyon motiváltak voltak a tanulásra. B. T. ezzel szemben nagyon jól képzett dolgozókról beszél. Ez az önkormányzati munkaerő képzettségi szintjében az idők során bekövetkező kedvező változásra utalhat.

b) közszolgálati motiváció

Nemcsak a C. K. és R. W. által mondottakban kap egyértelmű hangsúlyt, de implicit módon minden interjúalanynál felbukkan. Azzal, hogy a trénerek is hangsúlyozzák, hogy számukra képzőként a közszolgálati munka szélesebb horizontja vonzóbb, mint a magánszektor, maguk is leteszik a voksukat. Cooper szerint a közszolgálatban dolgozók azok a „különösen felelős” állampolgárok, akik számára az állampolgárság a hivatásuk meghatározójává vált. Ők azok, akik elvégzik azt a munkát, amit egy nagy és komplex politikai közösségben nélkülük nem tudnának elvégezni. (Cooper, in Svára és Denhardt, 2010, 13.)

C. K. számára a választott hivatal, R. W. számára pedig a professzionális közigazgatási szakember szemszögéből fogalmazódik meg az elkötelezettség az iránt, hogy a közösség érdekében hozott döntések részesei legyenek és tegyenek az emberekért. A racionális érvek mellett nyilvánvaló az érzelmi motívum is, életkortól és bőrszíntől függetlenül.

Mit jelent számomra a közösség szolgálata? Nagyon szerettem hivatalban lenni. Szerettem, hogy rálátásom volt az egész ügyre, és a közösség érdekét legjobban szolgáló döntések részese lehettem. [...] Ez a nagy szerelmem. Ha egy másik városban járok, mindig megszerzem a helyi újságot, és elolvasom, hogy mit írnak az önkormányzatról. (C. K.)

R. W. pályaeorientációját sajátos külső hatás is erősítette. Mentora játszott meghatározó szerepet közszolgálati pályára kerülésében, de a szolgálat iránti elkötelezettség mint belső motiváció már gyerekkortól meghatározta közösségi szerepvállalását.

Ami a közszolgálati karriert illeti, már az iskolai évek alatt meglehetősen sokat vállaltam a diákönkormányzatban. A harmadik osztálytól egészen a középiskola végéig folyamatosan. Ha úgy tetszik, ez egyfajta szolgálat-orientáció volt, akartam segíteni az embereknek, akartam vezetni. Főiskolára kerültem, megkaptam a diplomámat, és ekkor próbáltam kitalálni, hogy milyen pályára is vágyom igazán. Mindig tudtam, hogy valamilyen formában segíteni akarok az embereknek. Volt egy mentorom, aki citymenedzser-helyettes volt, aki beszélt velem akkoriban, amikor elvégeztem a főiskolát, és megkérdezte, hogy nem gondolkodtam-e az MPA diplomán. Nem igazán! Hallottam ugyan az önkormányzatról, a citymenedzser foglalkozásról, és tényleg tetszett, hogy része lehetek egy közösségnek, részt vehetek egy közösség formálásában, segíthetek, hogy mindenki számára megteremtjük, fenntartsuk és javítsuk az életminőséget. A helyi önkormányzat nagyszerű lehetőség erre, mindenkit érint. Azt mondják nálunk az országban, hogy minden politika helyi, és ebben a helyi önkormányzatnak van döntő szerepe. Ez az, ami napi szinten érinti az embereket, és ennek akartam a részesévé válni. Ez egy izgalmas hely, és ismétlem, része lenni a közösségnek, működtetni a dolgokat, együttműködni a választott képviselőkkel, és jobbá tenni a települést. Úgyhogy a szolgálat iránti elkötelezettségem az, ami miatt a közszolgálatot választottam. (R. W.)

Az országos Mentor Program egy olyan fontos terület, ahol a gyerekeiket már felnevelő aktív idősebb generáció önkéntes részvételére számít a közösség.⁶⁵ Ha jók a megérz-

⁶⁵A program non-profit szervezetként működik a megye iskoláival kötött partnerség keretei között Athensban és Monticellóban is. Országos felmérések eredménye igazolja, hogy mind az iskolai tanulmányokra, mind a tanulók viselkedésére, társadalmi beilleszkedésére igen pozitív hatást gyakorol a

seink, jelenlegi főnöke személyében R. W. újabb mentorra talált, aki segíteni fogja a Minősített Citymenedzser képzettséghez vezető úton.

3.3.5 Programfejlesztés és megvalósítás

A képzések teljes köre fejlesztését az Iroda két munkatársa végzi, mottójuk a helyi igényekre való gyors reagálás.

Van egy mondás Amerikában: „Képezni lehet túl későn, túl korán, és lehet éppen időben.” Ez utóbbira törekszünk. Rajta tartjuk a kezünket a szervezet ütéserén, és figyeljük, hogy mi történik. A szervezet szükségleteire kell tudnunk a képzésekkel reagálni. (B. T.)

Igyekeznek proaktívak lenni, figyelni a változó igényeket. Ugyanakkor spontán megkeresésekre is reagálnak, ilyenkor a speciális program fejlesztése két hónapot vesz igénybe, és igényfelmérő megbeszéléssel kezdődik, mint minden program esetében. Az igények felmérése több módon történik, az ötletek is több forrásból származnak: megfigyelésekből, beszélgetésekből, az osztályvezetői értekezleteken elhangzott vagy a citymenedzser irodájából érkező jelzések nyomán. A programok közvetlenül kapcsolódnak a napi gyakorlati problémák kezeléséhez, segítenek az embereknek átgondolni, hogy mit tehetnek a maguk pozíciójában azért, hogy jobban működjön az önkormányzat. Visszatérően hangsúlyozzák, arra építenek, hogy a kialakított biztonságos tanulási környezet a tanulástól már elszokott felnőttekben is belső motivációkat ébreszt, amit az eredményes tanulás szervezeti szintű elismerésével is erősíteni igyekeznek. Cserébe azonban nem csupán jelenlétet, hanem az aktív részvételt és a tanultak alkalmazása iránti elkötelezettséget várnak el, mind az UGA, mind a helyi képzések trénerai, amit következetesen érvényesítenek is:

Nem mondhatták, hogy „én inkább nézem”. Erre nemet szoktam mondani, értésükre adtam, hogy az én csoportomban senki sem lehet néző. Elmondtam nekik, hogy nem kell eljönni, de ha valaki itt van, annak részt kell vennie. Mindig meghatároztuk az alapszabályokat, és az volt az egyik, hogy mindenki részt vesz. Én ezt nagyon szigorúan vettem, és őket is kértem, hogy vegyék komolyan. (K. D.)

Vissza kell menni és meg kell próbálni megvalósítani. Lehet, hogy valakennyire alakítani kell rajta, hogy működjön az adott helyen, de ha valaki csak arra használja a képzést, hogy ne kelljen munkába mennie, akkor nincs rá szükségünk. Ezt nagyon egyenesen meg szoktam mondani. (B. T.)

Mentor Programban való részvétel. 52%-kal csökken a valószínűsége az iskolából való kimaradásnak, 27%-kal kevesebben fogyasztanak alkoholt, 46%-kal csökken a drogfogyasztás valószínűsége és 32%-kal az erőszakos cselekményekben való részvétel. Országosan 600 000-re tehető a programban részt vevő és 4,5 millióra a városlistán lévő tanulók száma. Athensban kb. 300 mentor tevékenykedik, akik egyéves kötelezettséget vállalnak, ami aztán gyakran jóval hosszabb időre szól. A jelentkező önkéntes mentoroknak felkészítő képzést tartanak, évente mintegy 100 új mentor kapcsolódik be a programba. Hetente legalább egyszer felkeresik a mentorált tanulót az iskolában, ebédidőben vagy a szabadfoglalkozások alatt, és elbeszélgetnek vele, bátorítják, segítik a döntéseiben, problémái kezelésében. A programba való bekapcsolódást a tanárok vagy tanácsadók javasolják, vagy a szülők kéri, de minden esetben szükséges a szülő beleegyezése és a tanuló részvételi szándéka is. Forrás: http://www.athenschamber.net/chamber_page.php?page_ID=1155826112

3.3.6 Képzési módszerek

Mivel a saját fejlesztésű képzéseket két tréner tartja, erős a módszertani koherenciára való törekvés, ezt a célt szolgálja a tréneri kézikönyv is. A kurzusprogramokban jelzett módszertani megközelítés és a megfigyelt képzés is az interaktív módszerek és technikák alkalmazása iránti elkötelezettséget bizonyítja. Az iskolateremtő itt B. T., aki a felnőttképzéssel kapcsolatos nézetét így foglalta össze:

„Az a filozófiám, hogy legyen a képzés kellemes élmény, de csak akkor jöjjenek, ha visszatérve a munkába a tanultakat meg is próbálják alkalmazni.”

Véleménye implicit módon a saját élményű tapasztalati tanulásra utal, amelynek célja a gyakorlati munkában való hasznosítható tudás. Partnerét a szakmai megfelelés és a felnőttképzési nézetek hasonlóságára építve választotta ki. B. F. korábban az állami önkormányzatnál vezetett képzéseket, akinek a legnagyobb kihívást az (általa is preferált) résztvevő központú módszertani kultúrára való váltás jelentette, amelyben a trénerrel szemben is mások az elvárások, más készségekre van szüksége. Az állami önkormányzat tekintélyelvű gyakorlatának sikertelensége B. F. véleménye szerint arra vezethető vissza, hogy a felső vezetés döntötte el, hogy az embereknek nem volt választási lehetőségük, így nem voltak együttműködőek, ezért legegyszerűbb volt előadásokat tartani, ami aztán tovább rontotta a helyzetet.

3.3.6.1 „A generációs szakadék áthidalása a munkahelyen” c. kurzus megfigyelése

A pragmatikus érvényesség jegyében végzett megfigyelés és az interjúalanyok által elmondottak minden tekintetben egybecsengtek. A kurzus, amelyet B. F. tartott, az általános készségfejlesztő kurzusok egyike, része az oklevelet adó többmodulos programnak, kifejtésére az osztályvezetők jelzései alapján került sor. A téma aktualitását az adja, hogy a munkahelyeken ma négy generáció dolgozik együtt,⁶⁶ és ez a helyzet mind a vezetők, mind a munkatársak részéről tudatos problémakezelést igényel. Más tekintetben az amerikai közszolgálat számára a következő évek nagy kihívása lesz a tömegesen nyugdíjba vonuló Baby Boom generáció által képviselt szakértelem és értékek pótlása, így az egyes generációk által képviselt értékek tudatosítása a jövő tervezésében is segítséget nyújthat. (Dinas et al., 2011, 5.)

A résztvevők a kurzus célkitűzéseinek ismeretében jelentkeztek. A célkitűzések pedig a következők: a résztvevő képes lesz megkülönböztetni a négy generáció jellemzőit; megérteni az értékek és attitűdök alakításában szerepet játszó tényezők hatását; képes lesz meghatározni a generációs különbségekben rejlő konfliktusforrásokat; stratégiákat

⁶⁶ Négy generáció a születési évek szerint: 1925–1942: tradicionalisták; 1943–1960: Baby Boomerek; 1961–1981: X generáció; 1982–2002: Y generáció.

alkalmazni a konfliktusok megelőzésére és megoldására; valamint feltárni a következő generáció számára fontos munkahelyi kihívásokat. A kurzusban a gyakorlati alkalmazhatóság dominál, a célkitűzések pragmatikusak, és Bloom taxonómiája szerint a *megértés, alkalmazás, elemzés* szintjeire sorolhatók.

A résztvevők középfelvezetői szint alatti vezetők és beosztottak voltak. 12 fő (7 férfi, 5 nő), vegyes korcsoportban, akik az önkormányzat különböző szervezeteit és osztályait képviselték: tűzoltó, seriff helyettes, rendőr, bírósági alkalmazott, pártfogó, parkfenntartó szolgálat munkatársai, örökbefogadással foglalkozó munkatárs – általában csoportvezetők. B. T. a csoportot így jellemezte:

„...már régen jártak iskolába, sokan kint dolgoznak a terepen a napon, szokatlan számukra a tanterem. De van hozzá kedvük, pedig néhányan bátorítanak ebben a helyzetben... Általában tudják, hogy mire számítanak, vannak, akik nem szívesen szólalnak meg, erre vannak a feladatok, amelyekben részt kell venniük, ami kimozdítja őket ebből az állapotból. Hangsúlyozzuk, hogy ez egy biztonságos környezet, ki lehet próbálni új dolgokat. Azt szeretnénk, ha kényelmesen éreznék magukat. (B. T.)

Mint minden kurzusuknál, itt is, a ráhangolódást, a téma bevezetését előzetes házi feladattal is elősegítik. A résztvevők magukkal hoztak és bemutattak egy-egy tárgyat, amely a saját generációjukat szimbolizálta, ami a légkör kialakítását és a csoporttagok bemutatkozását egyaránt szolgálta. Különböző munkahelyekről érkeztek, feliratos pólótrikóban, baseballsapkában, egyenruhában jelentek meg, ami az adott osztályhoz vagy csoporthoz tartozás kifejezésének szokásos módja az önkormányzatnál. A kiscsoportos feladatokhoz a tréner véletlenszerűen alakította ki a négy kiscsoportot, amelyek aztán az egész nap folyamán változatlan összetételben dolgoztak együtt egy adott generációra fókuszálva.

A megfigyelés a tanulási környezetre és az alkalmazott módszerekre és technikákra, valamint a kapcsolódó tréneri és résztvevői magatartásformákra irányult, egyes feladatoknál részt vevő formában, többségében azonban passzív megfigyelőként. A megfigyelési szempontok azonosak a 2.5.1 fejezetben leírtakkal. A különböző szervezési módok, a nagycsoportos, kiscsoportos és egyéni feladatok arányosan, felváltva szerepeltek, folyamatos aktivitást és interaktivitást biztosítottak, amelyek között az ismeretátadó, összefoglaló, rendszerező magyarázatok és mini előadások is rendre helyet kaptak, sok visszajelzéssel a tréner részéről. Kellemes légkörű, de alapvetően kognitív feldolgozásra irányuló komoly tartalmi munka folyt; a képzés formája interaktív workshop volt. Nem voltak mozgást igénylő, például a csoport előtti egyéni szerepléssel járó feladatok, a programot erőteljesen strukturálta a jegyzetelésre is alkalmas segédanyag. Az adott témához kapcsolódó kereskedelmi forgalomban kapható oktatófilmet használtak. A film logikailag jól beépült a feladatok közé, előkészítését már a korábbi feladatok is szolgálták, tartalmi üzenetét pedig tréneri magyarázat, közös megbeszélés és csoportfeladatok formájában is feldolgozták. A munkahelyi alkalmazásra irányuló fókusz mindvégig jellemző volt, a résztvevők a megbeszélések során személyes példákkal illusztrálták véleményüket. Az „útra bocsátó” utolsó feladat, amely a képzések állandó eleme, ennek fontosságát ki is emelte.

A tanfolyam végén megkérdeztem mindenkit, hogy mit tanult, és mit csinálna másképpen, és elmondták. Minden nap végén felteszem ezt a kérdést, mert tudni szeretném, hogy mit gondolnak arról, hogy mit tanultak, és hogyan tudják alkalmazni. (B. F.)

A tréner/facilitátor lelkesen, élvezettel vezette a foglalkozást, az általa mondottakkal összhangban:

Élvezem a tanítást, az interakciót, ahogy ma is csináltam, amikor az emberek elmondják a véleményüket, beszélnek, még kérdeznek is, vagy éppen azt mondják, hogy nem értenek egyet. Tényleg szeretek az emberek előtt szerepelni. (B. F.)

(Redukált jegyzőkönyv Melléklet 126.)

3.3.7 Utánkövetés

Az utánkövetés gyakorlatát illetően inkább a próbálkozások és informális megoldások dominálnak. Elmondták, hogy a résztvevőknek kiosztott, később visszaküldendő kérdőív még a szervezet belül sem igazán vált be, a személyes vagy telefonos megkeresés bizonyult jobb módszernek. B. T. és K. D. is a vezetők bevonását tartják fontosnak, mert ők azok, akik a közvetlen hasznosulást a legjobban le tudják mérni. Jellemző, hogy a tréner a résztvevőkben igyekezik a képzés során kialakítani a tanultak hasznosítása iránti belső elkötelezettséget. A támogató szervezeti háttér, a tréner és a vezetők közötti jó kommunikáció a hasznosítás előfeltétele, a legfontosabb azonban mégis maga a résztvevő; a képzésben elkezdődött folyamat továbbvitele alapvetően az ő hajlandóságának függvénye, mint az alábbi példa is illusztrálja:

Volt egy felügyelő, akinek a csoportjában negyven ember dolgozott, részt vett egy interjú technikákat fejlesztő képzésen, ahol mutattam neki egy módszert, amellyel javíthatja a kérdézési technikáját. Azt mondta, hogy nem fogja így csinálni, szereti a saját kérdéseit, mindig azokat használja, és nem fog változtatni. Ajánlottam, hogy azért csak próbálja ki, de azt mondta, hogy nem fogja. Gondoltam, hogy akkor jó, nem tudok többet tenni. Úgy egy hét múlva felhívott, és azt mondta, hogy átgondolta, amit a képzésen hallott, éppen készült egy interjúra, és megváltoztatta a kérdéseit a javaslat szerint, és most el akarja mondani, hogy tényleg működött. Hát ez az! Lehet, hogy amikor elmennek, azt mondják, hogy nem fogják kipróbálni, aztán néha felhívnak, mint ebben az esetben is. Néha el kell rajta gondolkodniuk, mielőtt elfogadják. (B. T.)

Ezt követően a két elemzési egységben gyűjtött adatok alapján kirajzolódó összefüggésekre irányul az elemző figyelem, egymáshoz és más szakirodalmi forrásokhoz is viszonyítom az eredményeket ezzel is megerősítve azok érvényességét.

3.4 Az esettanulmány összegző elemzése

3.4.1 Továbbképzési programok és megvalósításuk

Az előzőekben bemutatott két vizsgált intézmény képzési rendszere az athens-i önkormányzati köztisztviselők és választott tisztségviselők továbbképzési igényeinek gyakorlatilag teljes körét lefedi. Ez az előnyös helyzet nem mondható általánosnak, hiszen nem minden városban van egyetem és önkormányzati belső képző központ, de nem is szokatlan az amerikai gyakorlatban, hogy a 10 000 főt meghaladó lélekszámú

városok saját továbbképzési programokat szponzorálnak és együttműködnek az egyetemekkel. (Darkenwald és Merriam, 1981, 173–174.) Mivel az UGA továbbképzési gyakorlata esettanulmányunk határain túlnyúlva egész Georgia államra kiterjed – felöleli a helyi, a megyei és az állami kormányzati szinteket –, az athenshi tapasztalatok GA-ra vonatkozóan az általánosítást megalapozottá teszik. A belső képzés biztosítása nemcsak szervezeti elkötelezettség, hanem pénzügyi kérdés is, és csak bizonyos nagyságrend, szervezeti megoldások és személyi feltételek mellett kifizetődő. A legtöbb megyének nincs annyi forrása, mint Athensnek, hogy belső képzést működtessen. Különböző megoldásokkal találkozhatunk: előfordul, hogy vannak a megyének trénerai, de nem minden témakörben kompetensek, gyakran csak egy képzési felelős van, és részben vagy teljes egészében az UGA-tól rendelik meg a képzéseket.

Athensban az önkormányzat gyakorlatát az egyetemmel szembeni kritikának is vélhetnénk, hiszen miközben más települések önkormányzatai az egyetemre támaszkodnak, éppen ők nem veszik igénybe a karnyújtásnyira lévő szolgáltatásokat. Ilyen véleményt azonban nem hallottunk, a magyarázat inkább az önkormányzat tudatos szervezettefejlesztési törekvéseiben és a költségtakarékosságban rejlik, amit a két munkatársra építve biztosítani is tudnak. Meglepő azonban, és a jó lehetőségek elmulasztásának tűnik, hogy az egyetemi tudásközpont előnyeit az oktatók saját továbbképzésükben sem kamatoztatják: általában nem igénylik a szervezett ismeret- és készségfejlesztést, ami különösen ilyen sokdimenziós feladatkör és képzési irány esetén, hosszú távon nem tűnik jó stratégiának. Amennyire az egyetem kiterjedt kapcsolatokat épít az önkormányzati szövetségekkel, az önkormányzati képző központ részéről egyáltalán nem tapasztaltuk az akadémiai szférával való együttműködés jeleit.

Az alábbi táblázat az athenshi közszolgálati célcsoportok számára rendelkezésre álló képzési szolgáltatásokat mutatja.

Továbbképzési lehetőség a közszolgálatban Athensban			
Beosztás	UGA	OD	ICMA
citymenedzser	✓	–	✓
menedzserhelyettes, osztályvezető	✓	–	✓
első szintű vezető/szupervizor	✓	✓	✓
beosztottak	✓	✓	–
polgármester	✓	–	–
képviselők	✓	–	–

11. táblázat: Továbbképzési lehetőségek a közszolgálatban Athensban.

A képzések teljes vertikumát tehát csak az UGA biztosítja, míg az OD szűkebb spektrumot vállal, ez azonban helyi szinten a legnagyobb létszámú célcsoportot jelenti. Az ICMA, mint országos szervezet, az általa vállalt vezetői szinteken jelen van Athensban. A citymenedzser és a felső vezetés mindenképpen házon kívül kell, hogy továbbképzést keressen, mivel azonban helyben meglehetősen jó a kínálat – ha tartalmi

horizont tekintetében nem is mindig veszi fel a versenyt az országos szervezettel –, az ICMA képzési szolgáltatásaira elsősorban a hiányterületeken van szükség. A programok fejlesztésében az ICMA számol is azzal, hogy csak akkor tud a piacon maradni, ha folyamatosan megújuló, innovatív kínálatot tud nyújtani. A célcsoport igényei és lehetőségei oldaláról nézve érthető az ICMA törekvése az online képzések fejlesztésére, hiszen a távolságok okán ez nyújtja az elérés reális esélyét. Adott esetben időtakarékosabb, olcsóbb is, ha a vezetők képzésére az ICMA webináriumára fizetnek be, mint ha elmennének az egyetem kurzusára, hiszen a webináriumot a munkaidőt megszakítva többen együtt is megnézhetik, sőt a látottakat, hallottakat meg is beszélhetik egymással.

A közszolgálati képzés piacán az egyetemnek kitüntetett pozíciója van, nem kell megküzdenie a sokszor rugalmasabb, ugyanakkor nem feltétlenül jobb felkészültségű piaci szolgáltatókkal. Presztízsükre és a szakmai szövetségekkel, önkormányzatokkal folytatott együttműködésre alapozva a magáncégeknél sokkal előnyösebb helyzetből él meg a recesszió okozta pénzügyi nehézségeket.

Az alábbi táblázat lehetővé teszi az OD készségfejlesztő programkínálatának és az UGA adott szinten releváns képzési kínálatának összevetését.

Készségfejlesztő kurzusok	UGA	OD
A generációs szakadék áthidalása	○	✓
A Pártfogó – a pártfogói szerep átgondolása	○	✓
A legjobb személy kiválasztása – interjú	✓	✓
A munkatársak motiválása	✓	○
Csapatépítés	✓	✓
Csoportvezetői szerepek és kötelezettségek	○	✓
Értekezletek vezetése	○	✓
Érzelmi intelligencia – siker a munkában	○	✓
Etika a munkahelyen	✓	✓
Hatalom és befolyás	✓	○
Hatékony kommunikációs készségek	✓	✓
Időgazdálkodás és delegálás	✓	✓
Interperszonális készségek	○	✓
Ismerd meg önkormányzatodat	○	✓
Kommunikációs készségek	✓	✓
Konfliktuskezelés	✓	✓

Készségfejlesztő kurzusok	UGA	OD
Médiakapcsolatok	✓	○
Nagyszerű munkahely kialakítása	○	✓
Problémamegoldás	✓	✓
Sikeres kommunikáció írásban	✓	✓
Sokféleség a munkahelyen	✓	✓
Stressz menedzsment	✓	✓
Szexuális zaklatás	✓	○
Teljesítménymenedzsment	✓	✓
Ügyfélszolgálati készségek	✓	✓
Választott képviselők és a hivatal	✓	○
Változásmenedzsment	✓	✓
Vezetés nehéz időkben	✓	✓
Vezetőképzés csoportvezetőknek	✓	✓

12. táblázat: Készségfejlesztő kurzusok a két intézmény kínálatában

Az eredmény az OD-t dicséri, hiszen a maguk összehasonlíthatatlanul kisebb apparátusával biztosítanak egy rendkívül széles, ugyanakkor speciális kínálatot. Csupán öt kurzust találunk, amelyek az OD-ban nincsenek, feltételezhetően azért, mert nem volt eddig rá igény, például a *szexuális zaklatás* vagy a *médiakapcsolatok* témakörben. A *választott képviselők és a hivatal viszonya* témakör a képviselők képzésének része, amit az UGA biztosít. Ezzel szemben van nyolc speciális képzés, amelyek hiányoznak az egyetemi kínálatból, például a *generációs*, az *ismerd meg önkormányzatodat* vagy a *mitől lesz a munkahely nagyszerű* témakörökben, amelyek a helyi igényekre épültek, hasonlóan a *pártfogói szereppel* foglalkozó képzéshez. Az *interperszonális készségek*, az *értekezletvezetés* és a *csoportvezetői szerepek*, ha önálló témaként nem is jelennek meg az UGA kínálatában, mivel alapvetően szükséges készségekről van szó, feltételezhetően más kurzusokba beépítve szerepelnek a programban.

A két képzési kínálat ilyen mértékű átfedését annak bizonyítékeként értelmezhetjük, hogy a gyakorlatban kiemelten fontos téma- és készségfejlesztési területeket a két intézmény – eltérő háttere ellenére – nagyon hasonlóan ítéli meg. Ez esetben az OD-t tekinthetjük referenciapontnak, a dicséret pedig az egyetemet illeti, amiért az önkormányzati igényeket jól artikulálja képzési kínálatában. Ha fenntartásunk volt, hogy a mindkét intézményben döntően informális csatornákon folyó igényfelmérés mennyire lehet hatékony, akkor a képzési kínálat hasonlósága eloszthatja kétségeinket, úgy tűnik, sikerül az aktuális igényeket jól megragadni. Figyelembe véve, hogy a georgiai önkormányzatok többsége belső képzés hiányában az egyetem képzéseit veszi igénybe, megállapítható, hogy GA államban az önkormányzati alkalmazottak képzésének irányai az athens-i önkormányzathoz nagyon hasonlóak.

Nincs markáns eltérés az ICMA képzések tématerületeivel összehasonlítva sem, figyelembe véve, hogy helyi szinten a napi funkcionális feladatellátáshoz kapcsolódó képzések vannak inkább túlsúlyban, míg az ICMA kurzusok ugyanazokat a kérdésköröket szélesebb, átfogóbb dimenzióban tartalmazzák, de az ICMA kurzusok kiemelt tématerületei, például a *változás- és teljesítménymenedzsment*, a *vezetői készségek*, a *csapatépítés* és az *etika* a helyi intézmények kínálatában szintén megtalálhatók.

3.4.2 Vizsgálati eredményeink más amerikai kutatások tükrében

Az amerikai önkormányzati képzések problematikája a rendszer sajátosságai okán a nehezen kutatható területek közé tartozik. Ha átfogó elemzésekkel nem is, különböző helyi kezdeményezésű programokról szóló elemző publikációkkal találkoztunk. A Minnesota állambeli Ramsey County például a szolgáltatások színvonalának emelése érdekében belső képzési programot működtet „Vezetőképző Akadémia” elnevezéssel. Egy több szakaszból álló, komplex képzési programról van szó, amely 200 órás képzést tartalmaz, amelyet fél év alatt kell teljesíteni. A képzés interaktív workshopokból, szemináriumokból áll, egymást segítő párok (peer coaching) alakulnak, és a képzés során egyéni értékelést, reflexiót segítő feladatokat is alkalmaznak. A képzés végén a résztvevők valós problémamegoldó projekteket terveznek, amelyek az önkormányzat egyes osztályainak aktuális feladataihoz kapcsolódnak, így a kipróbálás is biztosított. (Goski, 2002.) A vezetők komplex képzése, a képzési forma, a problémamegoldó projekt, mint záró követelmény, a coaching szerepe a tanulásban és az alkalmazott tapasztalati tanulást segítő módszerek igen sok hasonlóságot mutatnak mind az OD, mind az UGA vezetőképző programjaival.

Ugyancsak referenciául szolgálhatnak Susan Paddock 1997-ben végzett kutatásának eredményei, aki 12 állami egyetem⁶⁷ közszolgálati vezetőképző programjának jellemzőit gyűjtötte össze kérdőíves vizsgálattal, az adatokat pedig az általa kifejlesztett benchmark⁶⁸ kategóriák szerint elemezte. Kutatásának célja a jó gyakorlatok definiálása volt, nem törekedett összehasonlító értékelésre, hiszen amerikai szinten nagy a szabad mozgáster, az egyes államok oktatási/képzési gyakorlatának összehangolása nem merül fel szempontként. Georgiát az a *Management Development* program képviselte, amelynek egyik napját megfigyeltük, illetve amelyben K. D. trénerként évekig dolgozott, így számos információ áll rendelkezésünkre, hogy összevegyük saját kutatásunk releváns eredményeit Paddock kutatási eredményeinek vizsgálatunk szempontjából lényeges dimenzióival.

⁶⁷ Részt vevő államok: Alabama, Arizona, Arkansas, Florida, Georgia, Kansas, Kentucky, Mississippi, Oklahoma, South Carolina, Utah és Wisconsin.

⁶⁸ A jó gyakorlat fokmérőjének számító viszonyítási alap.

1. *A vezetőképző program eredményességét Paddock szerint jelentősen növeli, ha az más szervezetekkel való együttműködésben valósul meg. Georgia az állami önkormányzat és az egyetem közötti szoros együttműködés okán a vizsgált intézmények között első helyre került. Az eredmény igazolja, hogy az UGA esetében az általunk is tapasztalt kiváló együttműködési képesség a szakmai gyakorlati terepével (önkormányzatokkal, szakmai szövetségekkel) a helyi szintet meghaladó mértékben is kiemelkedő.*
2. *A kutatási beszámoló szerint a szakmai szervezetekkel való kapcsolat a pénzügyi stabilitás, így a program fenntarthatóságának záloga, ami a programok fejlesztésére is pozitív hatást gyakorol. Ez minden tekintetben megfelel az UGA-n tapasztaltaknak, a biztos megrendelői és finanszírozói háttér távlatokban való gondolkodást és a tervezhetőséget alapvetően elősegíti, különösen előnyös a jelenlegi bizonytalan gazdasági feltételek mellett.*
3. *A programok elismertsége, népszerűsége és hatása szempontjából a képző intézmény nagy súlyt fektet a tanulmányok lezárását követő diplomaosztóra, a kitűzhető, kiakasztható elismerésekre – ez mind az UGA, mind az OD gyakorlatában így van –, az elismerést rangos esemény keretében adják át, szimbólumokat is felhasználnak a kiemelkedő teljesítmény demonstrálására.*
4. *A legjobb programok fejlesztésében a saját oktatók is részt vesznek.*
Erről K. D.-től hallottunk:
Együtt dolgoztunk, összeültünk, és együtt dolgoztunk ki a tantervet. A Vezetőképző Programban (Management Development Program) három szint volt, amelyeknek különböző komponensei voltak. Összeállítottunk egy kézikönyvet, amelyet megkaptak a hallgatók. A célkitűzések és az olvasmányok és a segédanyagok, amelyeket magukkal vittek, és amelyekre hivatkoztunk, azonosak voltak, a trénerek viszont különböző feladatokat használtak. (K. D.)
5. *Paddock megállapítása szerint növeli a program hatékonyságát, ha a résztvevőket a képzést megelőzően előzetes felkészülést igénylő feladatokkal látják el, és a képzés után sem szakad meg velük a kapcsolat. Erre mindkét megfigyelt képzés is például szolgálhat, és az ICMA gyakorlatában is a leggyakrabban használt módszerek között találkozunk a házi olvasmányokkal, amelyek a képzésre való felkészülésben kapnak szerepet. Az utánkövetést a képzéshez kapcsolódó coaching biztosítja.*
6. *A legjobb programok figyelembe veszik a résztvevők eltérő tanulási stílusát, amit K. D. saját gyakorlatából is említett:*
Mindig különböző módszereket kell „bevetni”, mert vannak, akik hallani szeretik a dolgokat, és jobban tanulnak hallás után, mások látni szeretik a dolgokat, például videóit vagy szerepjátékokat, bemutatót, és úgy tudnak jól tanulni. Mások akkor tudnak tanulni, ha elolvassák vagy leírják, legtöbbször azonban akkor tanulunk, ha csinálhatjuk, részt vehetünk, megtapasztalhatjuk. Azt gondolom tehát, hogy fontos, hogy milyen arányban használjuk ezeket a módszereket. (K. D.)
7. *A programok megvalósításában Paddock kutatási eredményei a képzési módszerek és technikák változatos alkalmazását, mint fontos kritériumot hangsúlyozzák. A kérdőívek eredménye szerint a legjobb programok legalább hét különböző módszert és technikát használnak arányosan elosztva, amelyek között az előadás nem több mint 40%, tehát az interaktív módszerek túlszáma jellemző.*

Az alkalmazott módszerek száma jóval meghaladja az említett elvárt minimumot, sőt az is megállapítható, hogy a közepesen és erőteljesen interaktív módszerek dominálnak az előadások alacsony aránya mellett. Bár a két megfigyelés alapján messzemenő következtetések nem vonhatók le, a tapasztalatok azt mutatják, hogy a gyakorlatban törekednek a módszertani sokszínűsége. Az OD-n nagyobb variáció mellett az arány 10:4 a közepes és magas interaktivitású módszerek javára, az UGA-n kisebb módszertani változatosság mellett 4:3 arányban az alacsony interaktivitást biztosító módszerek fordultak elő, de itt is teljesült a hét különböző módszer alkalmazása.

K. D. a módszerek változatosságának tudatos tervezéséről a következőket mondta:

...felírtam a célkitűzéseket és a feladatokat kártyákra, kiraktam az asztalra vagy a szőnyegre, és arra figyeltem, hogy biztosan ne legyen ismétlés. Ha például volt egy szerepjáték, akkor a nap folyamán később lehet egy másik, de nem egymás után. Páros feladat után legyen egyéni vagy kiscsoportos feladat. Így szoktam körbemozgatni a feladatokat. (K. D.)

Az alábbi táblázat tartalmazza a két vizsgált intézmény gyakorlatában előforduló módszereket és azok interaktivitási szint szerinti besorolását Laird nyomán adaptálva (Laird, 2003, 152), valamint a két megfigyelt képzésen alkalmazott módszereket külön is.

Módszerek	Interaktivitás mértéke				
	Alacsony	Közepes	Nagy	Megfigyelés UGA	Megfigyelés OD
Jégtörő feladatok			✓		✓
Olvasmányok	✓			✓	
Tereplátogatás		✓			
Irányított megbeszélés nagycsoportban		✓		✓	✓ 4x
Kiscsoportos problémamegoldó feladat			✓	✓	✓ 4x
Egyéni problémamegoldó feladat	✓				✓ 3x
Szimuláció			✓		
Szerepjáték			✓		
Esettanulmány			✓		
Hagyományos előadás	✓				
Mini előadás a résztvevők bevonásával		✓			✓
Tréneri magyarázat	✓			✓	✓
Megbeszélés, vita		✓			
Brainstorming			✓	✓	✓
Prezentáció	✓			✓	
Videofilm megtekintése	✓			✓	
Projektmunka			✓		

13. táblázat: Interaktív módszerek a két intézmény gyakorlatában.

8. *Paddock kutatási eredményei szerint egy állam kivételével a tanulási eredmények meghatározásában kompetenciákhoz kötődő viselkedési célokat alkalmaztak.* Nem derült ki, hogy ez az egy éppen nem GA volt-e, mivel ott nem találkoztunk kompetenciamodellre való hivatkozással, sem az UGA, sem az OD esetében, a képzések stuktúrája azonban a kompetenciaelvárásokban való gondolkodást támasztja alá.
9. *A résztvevők értékelésében a gyakorlati szimulációs feladatok, projektek Paddock szerint jelentős szerepet játszanak.* Erre az UGA-ban is találtunk példákat, ahogy erről korábban szóltunk. Számos államban végeznek formális képzés utáni értékelést, amely a közvetlen hatást méri. A „mosolyindex” megállapításán kívül a legtöbb helyen tudásmérés is van, de a Management Development Programban a 12 állam döntő többsége, köztük GA sem végez költséghatékonyság-elemzést. (Paddock, 1997.)

Összegzőként megállapítható, hogy az esettanulmányok készítése során végzett adatgyűjtés eredményei a vizsgált dimenziókban megfeleltethetők Paddock átfogó kutatási eredményeinek, így az UGA képzési gyakorlatával kapcsolatos megállapításaink a vizsgált program tekintetében jól illeszthetők egy szélesebb spektrumú megközelítésbe is. Az UGA a vizsgált intézmények között a legjobbhoz hasonlóan szervezi és valósítja meg a programot – ha az eredmények amerikai szinten nem általánosíthatók is, mint ahogy ez a rendszer sajátosságai okán kizárt –, legalábbis jól közelítik a jellemző gyakorlatot.

3.4.3 A tanulási környezet sajátosságai

A megfigyelések és az interjúalanyok tanulási környezettel kapcsolatos észrevételei alapján kibontakozó kép a kiscsoportos interaktív tapasztalati, saját élményű tanulás melletti elkötelezettséget bizonyítja. Módszertanilag átgondolt, tudatosan építkező logika érvényesül a workshopok gyakorlatában. A kiinduló pont az, hogy „*a felnőttek akkor tanulnak legjobban, amikor maguk is részesei annak, ami a tréningen történik, amikor saját tapasztalataikat tudják behozni a tanulásba.*” (K. D.)

A képzés során nagy hangsúlyt kap a *reflexió és az önreflexió*, egyéni töprengő feladat, páros és csoportos feladatok, videó felvétel készítése és elemzése, amelyek fókuszra a munkavégzés, a jelenlegi gyakorlat és a képzésen tanultak felhasználási lehetősége a munkahelyen: milyen konkrét lépéseket fog tenni a résztvevő azért, hogy a tanultakat hasznosítsa. Ezek a feladatok nemcsak a reflektív képességet javítják, de az elkötelezettséget is fokozzák. Nem kevesebb múlik rajta, mint a képzés valódi eredményessége, amely akkor realizálódik, amikor a trénernek már nincs közvetlen hatása, a résztvevőn és a munkahelyi környezeten múlik, hogy a tanultakból mi épül be a gyakorlatba. A programok további hozadéka, hogy segítenek a résztvevőknek átgondolni, hogy „*a saját viselkedésük milyen hatással lehet mások munkahelyi viselkedésére, mit tehetnek, hogy nekik, másoknak és az önkormányzatnak is jobb legyen, hogy lehetnek eredményesebbek.*” (B.T.)

Ehhez *biztonságos és kényelmes tanulási környezetre* van szükség, ami jelenti egyrészt a feltételeket optimalizáló infrastruktúrát, másrészt, - és ez talán még fontosabb -, a tanulást támogató légkör megteremtését, amelyben a felnőtt tanulók kényelmesen, oldottan, az aktív bekapcsolódásra és mások véleményének megismerésére nyitottan vesznek részt. A komfortérzethez hozzátartozik a kölcsönös bizalom légköre, amely garantálja, hogy az elhangzottakat senki sem adja tovább, nem okozhatnak az illetőnek kellemetlenséget a munkahelyen vagy személyes kapcsolataiban. Ugyancsak lényeges szempont, hogy a csoporttagok tartsák tiszteletben egymás személyiségét, másságát, véleményét, és ne fordulhasson elő a személyeskedés vagy egymás megalázása, felnőttként ne térjenek vissza a rossz iskolai emlékek, amelyek a felnőttkori tanulástól való idegenkedésnek, szorongásnak a forrásai szoktak lenni.

Ez azonban nem következik be magától. A tréner feladata, hogy „feltörje a jeget”, olyan feladatokkal, amelyek a nap elején élvezetes formában lehetőséget adnak a bemutatkozásra, a nevek megtanulására, a feszültség oldására, a kevésbé aktív résztvevők bevonására. Fontos, hogy kialakuljon az együttműködést támogató környezet, amelyben a résztvevők és a tréner fizikailag is pszichikailag egyaránt kényelmesen érzi magát. A *jégtörő feladatoknak* az is a funkciója, hogy megadják az alaphangot, ráérezzenek a résztvevők, hogy mire számíthatnak a nap folyamán. Ezt az *alapszabályokban* is rögzítik, amelyek egyrészt technikai jellegűek (késés, mobil telefon használata, stb.), másrészt a részvételre, viselkedésre vonatkozó megállapodások, pl. „mindenkinnek a részvétele és a véleménye egyaránt fontos”, „tiszteld az időt”, „hallgass figyelmesen”, stb. Az alapszabályok az elfogadás után kikerülnek a terem falára, betartásuk a workshop mederben tartásában segíti a trénert és a csoportot is, pl. az időgazdálkodásban, a hosszú hozzászólások kezelésében. Hasonlóan lényeges annak tisztázása is, hogy milyen *célkitűzések* eléréseért dolgoznak együtt. Nemcsak a tréner által kidolgozott célkitűzések ismertetéséről van szó, hanem azok megvitatásáról, elfogadásáról. A résztvevőknek „*tudniuk kell, hogy miért beszélünk éppen arról, mi az, amit ebből tanulhatnak, mert nem akarják az idejüket feleslegesen tölteni.*” (K. D.)

Az egyéni tanulási stílusok figyelembevétele a tréner számára egyben azt is jelenti, hogy sokféle tanulásszervezési módot és módszert alkalmaznak, hiszen „*vannak, akik olvasással, mások hallás után, vagy látás révén tanulnak jobban, legtöbbször azonban akkor tanulunk legjobban, ha csináljuk is.*” (K. D.) A módszerek dinamikájára való odafigyelés az eredményesség egyik kulcsa. Nemcsak arra érdemes figyelni, hogy az egyéni, kis- és nagycsoportos feladatok, sőt a párok és csoportok összetétele is időről-időre változzon, hanem arra is, hogy a különböző módszerek, pl. esettanulmány, szerepjáték, játék, problémamegoldó feladatok, ötletbörze, stb. a csoportdinamikai folyamatok alakulásához illeszkedve kerüljenek sorra, és az aktuális célt legjobban szolgáló technikákkal valósítsák meg őket. A módszerek alkalmazása a trénertől alapos és átgondolt tervezést, a célcsoporthoz való alkalmazkodást és nyitottságot, szakmai alázatot kíván. Ahogy nincs két egyforma csoport, úgy a módszerek alkalmazásának is mindig vannak az adott helyzethez igazítandó elemei, nem számíthatunk arra, hogy ami ott és akkor jól működött legközelebb is ugyanolyan eredményt fog hozni, a tréner

felkészültségén múlik, hogy az adott helyzetet hogy tudja kezelni. A tréner/facilitátor szereppel, az igények felmérésének, a célkitűzések meghatározásának, a képzések hatékonyságának kérdésével, valamint néhány az adott célcsoport képzésében kiemelten fontosnak tekintett módszerrel a 4. fejezetben külön foglalkozom.

Egy városi önkormányzat viszonylatában a képzéseknek fontos szerepe van a munkahelyi kapcsolati háló kialakításában is, amely a képzés után elősegíti a tanultak alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatok megosztását is. Az interjúalanyok nagyon határozottan képviselik azt a véleményt, hogy nemcsak az a fontos, hogy a résztvevők jól érezzék magukat, hanem az is, hogy tanuljanak, és ezáltal jobban végezzék a munkájukat. Az ICMA képzései, az UGA fejlesztési tervei, valamint az UGA-n végzett képzés utáni értékelés fényében nem hagyható figyelmen kívül, hogy a jelenléti képzések mellett helyi szinten is növekvő számú online kínálattal találkozunk, ami általános amerikai tendencia, de ma már világjelenségnek is tekinthető.

A vélemények megoszlanak. Van, akinek tetszik, például R. W. a webináriumok közkedveltségét említette, mások, pl. az UGA által értékelt képzésén résztvevők, és ők voltak többen, az online képzés hatását sokkal rosszabbnak ítélték. Ha a technológia oldaláról közelítjük a kérdést, az utóbbi évtizedben tapasztalt fejlődés óriási, a felsorolt, internet-alapú képzésekben rejlő pozitív lehetőségek vitathatatlanok. A szükséges feltételek mind az eszközök, mind a potenciális tanulók felkészültsége szempontjából egyre inkább biztosítottak, különösen amerikai viszonylatban, bár számolni kell a generációs különbségekkel is. Olcsók, egyre szélesebb körben hozzáférhetők, esélynövelők, a képzési tartalmak bárhová eljuttathatók. Ugyanakkor a téma kapcsán már korábban említett fenntartásaink csak fokozódtak a helyi gyakorlatban jól működő és a résztvevők és trénerek által is preferált workshop láttán. Az interperszonális tér, a csoportdinamika által kitermelt előre nem is tervezett hatások, véleményünk szerint, virtuálisan nehezen pótolhatók. Az elmondottak alapján úgy tűnik, hogy az ICMA által javasolt blended módszer áthidaló megoldás lehet: a részt vevő dolgozók és főnökök közösen nézik meg a webináriumot, majd a csoportban megbeszéljük a felmerülő kérdéseket, és saját gyakorlatuk szempontjából elemzik a hallottakat. Mindenesetre az igények előzetes feltérképezése során érdemes a célcsoport viszonyulását felmérni, hogy ne utólag kelljen megállapítani, hogy az emberek többsége jelenléti képzést választotta volna, mint az UGA korábban bemutatott felmérésében láthattuk.

3.4.4 A közszolgálati munka sajátosságai

A közszolgálat sajátosságait bemutató szakirodalomban visszatérő szempontként találkozhatunk a közszféra és a magánszféra közötti hasonlóságok és különbségek elemzésével.

Dimenziók	Közfűzera	Magánsűzera
Időperspektíva	viszonylag rövid, választási ciklusoktól függ	hosszabb
Szolgálati idő	választott vezetők esetében rövid, nem foglalkoznak az utódlással*	hosszabb, nagy hangsúly az utódláson
Teljesítménymérés	kevés standard**	jól működő rendszer
Személyzeti korlátok	nagyobb a munkavállalók védettsége, bonyolult felvételi rendszer, jellemzők a választott és kinevezett vezetők közötti ellentétek	nagyobb mozgáster, jobb alkupozíciók
Egyenlőség	nagyobb hangsúlyt kap az egyenlőség elve	nagyobb hangsúlyt kap a hatékonyság
Állami versus magán folyamatok	a közűsűségnek való elszámoltatás, nagyobb nyitottság	magánjelleg, a közűvelemény ellenőrzése kevésbé érvényesül
Sajtó és média szerepe	sajtó- és médiafigyelem, elszámolási kötelezettség, a döntéseket előre alaposan mérlegelik	kisebb figyelem irányul rá, a döntések ritkábban kapnak nyilvánosságot
Irányítás	sokrétű nyomás, többirányú elszámoltatás, beszámolás, a döntések során a koalícióépítés és mediáció jellemző	közvetlen főnöknek való beszámolás, a döntések végrehajtása kevesebb akadályba ütközik
Jogi számonkérés, korlátok	gyakori, korlátozza a mozgásszabadságot	ritka
Elérendő konkrét teljesítmény célok	kevesebb számonkért meghatározott cél***	profit, piaci teljesítmény, túlélés

**14. táblázat: A közűzfűera és a magánsűzera sajátosságai.
Forrás: Dunlop in Allison Jr., in Stillman II., 1992.**

Kiegészítű megjegyzések (Dobos):

* köztisztűvelőként választási ciklusoktól függű bizonytalanság jellemző.

** Az utóbbi időben jelentűs az előrelépés minden kormányzati szinten.

*** Nagyobb hangsúlyt kap a költségűhatékonyság és a szolgáltatások minűsége is.

Míg a hasonlóságokat elsűsorban a feladatellátáshoz szükséges kompetenciák kapcsán hangsűlyozzák, az eltérések főként a munkavégzés feltételei és viszonyrendszere kapcsán merűlnek fel, ahogy interűjálanyainktűl is hallottuk. Dunlop nyomán a különbségeket (in Allison Jr., 1992, in Stillman II, 1992, 282–286) fenti táblázat szemlélteti.

Markáns különbségként ragadható meg – ahogy K. D. és B. T. is hangsűlyozta – a közűzfűerában a figyelem középpontűjában végzett munka, a nyomás alatt hozott döntések, a közűsűségnek való elszámolás, a különbűzű érdekek összehangolásának szükségűsége a döntések kapcsán mind az önkormányzaton belül a döntéshozatalban, mind pedig a telepűlés műűkűdtetése során. Van azonban mindezek felett valami, ami a kedvezűtlenebb anyagi feltételek ellenére is vonzerűt jelent, és ami miatt magasan képzett, tehetsűes emberek karriertervei a közűzfűerához kötűdnek.

Azt tapasztaltuk, hogy a hivatali vezetűket, alkalmazottakat, a választott képviselőket, de a közűszolgálati képzésben dolgozű trénereket is összekötű a közűszolgálat iránti elkötelezettség, amit az interűjálanyok saját szerepkörűkben más-más módon fogalmaztak meg. Az interűűkban a „szolgál” és a „szolgálat” szavak 31 alkalommal fordultak elő, a „közűsűség” 9-szer olyan értelemben, mint *szolgálatorientáció, a szolgálat iránti elkötelezettség, a közű szolgálat, a közűsűség része lenni, a közűsűség érdekeit nézni, felépíteni a közűsűséget*, vagy gyakran csak egyszerűen a „dolgozni” szű helyett. A tágabb és szűkebb közűsűség szolgálat, a „serving the public” eszműje az amerikai emberek gondolkodásában általában, de a közűszolgálat kapcsán különösen,

sajátos érzelmi színezetet is kap. (Dobos, 2011a, 112.) A hazafias eszmények, a közösség, a hátrányos helyzetben lévők érdekében végzett, gyakran önkéntes szolgálat gyerekkortól kezdve természetes módon épül be az amerikaiak gondolkodásmódjába és mindennapjaiba.⁶⁹ A közszolgálat mellett elkötelezettségük hisznek abban, hogy munkájukkal tevőlegesen hozzá tudnak járulni az emberek életének javításához, és ezzel a világ jobbá tételéhez. (Bland, 2011.)

Milyen összetevők is mozgatják ezt a sajátos viszonyrendszert az egyén és a társadalom, vagy inkább az egyén és egyes társadalmi csoportok között? A közszolgálati motiváció kapcsán a szakirodalom a fogalom definíciójával, tartalmával, mérhetőségével foglalkozik, de felmerül az a kérdés is, hogy a jelenség csak a közszférához kötődik, vagy a magán- és a non-profit szférára is jellemző-e. Perry és Wise a közszolgálati motívumokat három kategóriába sorolta:

1. *Instrumentális/racionális* – az egyén a saját érdekeit azonosítja a közösség érdekeivel, ezért szívesen dolgozik a közpolitikát megvalósító szervezetekben vagy érdekcsoportokban.
2. *Norma alapú* – a közérdek szolgálata iránti vágy, lojalitás a kormány iránt, a társadalmi egyenlőség iránt érzett felelősség motívumai.
3. *Affektív* – altruizmus, mások segítése iránti vágy. A skála a közpolitika alakításában való szerepvállalástól egészen az önfeláldozó segítségnyújtásig terjed.

Empirikus kutatások igazolták azt a hipotézist, hogy minél erősebb valakiben a közszolgálati motiváció, a társadalmi hasznosság iránti vágy, annál valószínűbb, hogy a közszolgálatban keres magának munkát, ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a közszolgálati motiváció a magánszektorban és a non-profit szférában ne lenne jelen. A kutatási eredmények szerint a közvélemény éppen a non-profit szervezetek közösségi szerepvállalását teszi az első helyre. (Mann, 2010.)

Manapság itthon is egyre többet hallani az önkéntes munka fontosságáról, mint a fiatalok számára kötelezőként előírandó követelményről is. Az amerikai példa mutatja, hogy ebbe bele kell születni, ez társadalmi szinten akkor működik eredményesen, ha a motiváció belülről fakad. Az eredmény kulcsa véleményünk szerint a facilitáció, a jó lehetőségek biztosítása és a fokozatos megnyerés lehet.

⁶⁹ Például a Freedom Corps és a Peace Corps, a Teach for America mozgalom napjainkban egyre több követőre talál a fiatalok körében, akik feliratos pólóban járva hirdetik elkötelezettségüket a mozgalom mellett; vagy említhetjük Athensban a Meals on Wheels akcióval kapcsolatos személyes tapasztalatainkat: a rászorulókhöz nyugdíjas önkéntesek szállítják ki a hét minden napján a meleg ételt.

3.4.5 Vizsgálati eredmények – az esettanulmány kutatási kérdéseinek és hipotézisének tükrében

Az esettanulmány elvégzése előtt kutatási kérdéseket és egy laza hipotézist fogalmaztam meg. A kutatási beszámolót az adatok feldolgozása során kialakult tartalmi kategóriák determinálták, amelyek segítségével mind az egyes intézmények vonatkozásában, mind komparatív megközelítésben a kutatási kérdésekben megfogalmazott dimenziókban kerestem a válaszokat. Igyekeztem részletesen beszámolni a megismert tényekről, és megragadni az adatok alapján kirajzolódó és szélesebb értelemben is artikulálható összefüggéseket, hogy minél teljesebb képet tudjak adni a közszolgálati képzések gyakorlatáról Athensban (GA), és ezen keresztül közelebb kerüljünk a jellemző amerikai gyakorlathoz. Az esettanulmányról szóló beszámoló lezárásaképpen a kutatási kérdésekre reflektálva az eredmények következő szintéziséhez jutottam:

1. *A vizsgált intézményekben hogyan, milyen rendszerben és képzési struktúrában szervezik a közszolgálati szakemberek továbbképzését?*

Athensban a képzés bázisát alkotó két intézmény (állami egyetem és az önkormányzat) mind a funkcionális feladatellátás, mind a képzési tevékenység volumenét tekintve jelentősen eltérnek egymástól, együtt azonban a teljes érintett szakemberkör továbbképzését biztosítják – a különböző célcsoportok igényei szerint strukturált – széles képzési kínálattal. E képzések jellemzően nem képesítést, hanem oklevelet adnak. A részvétel önkéntes, kivéve az új képviselők felkészítő képzését, amelynek elvégzését törvény írja elő. Kiemelt helyet kap a képzési rendszerben a különböző szintű vezetők képzése, speciális vezetőképző vagy moduláris program keretében, amelyet az egyéni ambíciók mellett a szervezet céljainak való megfelelés is motivál. Ezek eredményét a képző intézmény hivatalosan elismeri, a munkáltató erkölcsi elismerésben részesíti a képzést elvégző munkatársakat, illetve ezt a szempontot az előléptetésekénél figyelembe veszi.

2. *Milyen specifikumokat mutat a vizsgált helyi képző intézmények gyakorlata?*

A specifikumok az eltérő funkciókból adódnak: az egyetem állami szinten az adott képzési területen a legnagyobb szolgáltató, pozícióját piaci verseny nem nehezíti; klientúrájának jelentős részét az intézményekkel, szakmai szervezetekkel való együttműködés, különböző partnerségekben való részvétel révén biztosítja, ami egyrészt a konkrét igényekre való reagálást, másrészt a kiszámítható fejlesztést is lehetővé teszi. Az UGA az athenshi önkormányzat belső képzésének megfelelő kínálattal is rendelkezik, de az önkormányzat szervezetfejlesztési céljaival összhangban saját képzési rendszert működtet. A két rendszer találkozási pontja a választott tisztségviselők és a felső vezetés képzése, amelyet a belső képzés nem biztosít. Ez utóbbi területen az ICMA képzései bővítik a palettát.

3. *Milyen módszertani filozófia és kultúra jellemzi a tevékenységüket?*

A módszertani kultúra a korszerű andragógiai elvekre épül. Elismeri és tiszteletben tartja az adott felnőtt célcsoport jellemzőit, tanulási szokásait, az eltérő tanulási stílusokból adódó különböző igényeit, és olyan vonzó, élményszerű tapasztalati tanulásra fókuszáló módszertárat működtet, amelyben túlsúlyban vannak az interaktivitást, a résztvevő bevonását biztosító módszerek és technikák. A reflexiót és önreflexiót elősegítő tapasztalati tanulás van a középpontban, amely közvetlen kapcsolatot biztosít a tanulás és a munkahelyen való alkalmazás között. A képzések közvetlen célja, hogy a tanultakat alkalmazzák a munkahelyen és ezáltal jobb legyen a személyes és szervezeti teljesítmény is. Az OD szervezeti kultúrája támogató háttérrel biztosít a megvalósításhoz, feltételezhető, hogy az UGA-tól rendszeresen belső képzést rendelő önkormányzatoknál sincs ez másképpen. A képzések gyakori eleme az olyan projekt elkészítése, amely révén aktuális munkahelyi probléma megoldásához járulnak hozzá. Az önállóan vagy teamben készült projektnek nemcsak a résztvevő számára személyes fejlesztő hatása, de a szervezeti magatartást is befolyásolja, hiszen a munkahelyi vezető folyamatában látja a képzés hasznosítására tett lépéseket, a képzés szervezői, trénerai pedig nyomon tudják követni, hogy a résztvevő valóban kap-e segítséget, lehetőséget a tanultak kipróbálására. Az OD-ban kizárólagos, az UGA-n többségben van a kiscsoportos képzés, amelyet általában „kurzus”-nak, „workshop”-nak vagy egyszerűen „program”-nak neveznek, és az a természetes, hogy mindez résztvevő-centrikus, gyakorlatorientált és interaktív módon zajlik.

4. Hogyan működik mindez a gyakorlatban, milyen megoldások váltak be az adott intézményi keretek között és miért, mi motiválta ezek alkalmazását?

A képzések általában 4–6 óráskak, amit a munkahelyről való távollét optimalizálása alakított ki. A kiscsoportos képzésnek a jellemzően az emberierőforrás-fejlesztésre, szervezettefejlesztésre irányuló speciális változatával találkoztunk, amelyben a tudásbővítés és a készségfejlesztés egyaránt helyet kap. Nem tekinthető azonban azonosnak ez a módszer a pszichoterápiából kinőtt önismereti tréning csoportokkal, amelyekben a személyközi kapcsolatok javítása a fő cél. Az adott időkeret nem elegendő a csoportfolyamatok oly mértékű kiértékeléséhez, amely lehetővé tenné a „tréninghatás” érvényesülését. Ha figyelembe vesszük, hogy az amerikai közszolgálati képzések trénera sok esetben gyakorló szakember, vezető, aki nem hivatásszerűen űzi ezt a mesterséget, akkor különösen megalapozatlan lenne egy mélyebb ismereti és módszerbeli jártasságot igénylő elvárás. Erre való tekintettel kerültük a „tréning” szó használatát. Helyette javasoljuk a „kiscsoportos interaktív képzés”-t, a „workshop”-ot vagy annak magyar változatát, a „műhelymunká”-t.

5. Milyen szerepet tölt be a továbbképzés az önkormányzati szakemberek karrierjében, milyen motivációk vannak a háttérben?

Az önkormányzati szakemberek nagy fontosságot tulajdonítanak a továbbképzés szerepének, amit a támogató szervezeti kultúra és tanulási környezet is erősít. A továbbképzés jelentheti az új feladatokra, kihívásokra való felkészülést, de a magasabb vezetői pozícióba kerülést vagy feljebbjutást és az azzal járó elismerés megszerzését is.

Bár a fogalom népszerűsége korántsem olyan, mint az európai gyakorlatban, az *egy életen át tartó tanulás* jegyében térnek vissza az emberek időről időre az „iskolapadba”, vagy éppen azért térnek vissza, mert nem a hagyományos értelemben vett iskolapad várja őket, hanem az igényeiket szolgáló tanulás lehetősége – élményszerű tapasztalatokkal, új emberi kapcsolatokkal, hasznosítható ismeretekkel, készségekkel.

6. *A képzési folyamat szereplői vezetőként, trénerként, résztvevőként hogy értékelik, hogy élnek meg, hogy viszonyulnak ehhez a gyakorlathoz?*

A trénerek saját munkájukat egyértelműen pozitív élményként interpretálják. Az interjúkból lesűrűsíthető a felnőtt tanuló speciális igényeire való empátikus odafigyelés, a résztvevők személyiségének, másságának, szakmai igényeinek tiszteletben tartása, amely kétoldalú cserefolyamatban realizálódik a tréner/facilitátor és a felnőtt tanuló között. A cserefolyamat pedig csak akkor válhat eredményessé – ahogy riportalanyaink megfogalmazásaiból a kép összeállt –, ha a tréner hitelesen, szakmai és módszertani tekintetben felkészülten, a konkrét és a távlati célok figyelembevételével kialakított módszerek felhasználásával olyan eseményre invitálja a résztvevőket, amelynek során mindenki tanulhat a másiktól. Nemcsak a tanulóra figyelnek, hanem a célcsoportok közvetlen szakmai-társadalmi közegét, az önkormányzatot és a közszolgálatot a maguk számára is ideális munkahelynek tekintik. A résztvevőkhöz fűződő cserekapcsolatban elvárják az aktív részvételt és a munkahelyi alkalmazás melletti elkötelezettséget, mert csak így teljesülhet az egyéni és szervezeti célok összehangolása. A trénerek különböző szakirányú végzettség bázisán dolgoznak, andragógiai végzettsége egyik interjúalanynak sincs, a módszertani ismereteket önképzés formájában sajátították el.

7. *Hogy viszonyul a vizsgált helyi továbbképzési gyakorlat az ICMA képzési programjainak, tananyagainak, dokumentumainak elemzése alapján feltáruló interaktív, résztvevőközpontú módszertani gyakorlathoz?*

Az Athensban tapasztaltak összhangban vannak az ICMA dokumentumokból kiolvasható módszertani preferenciáival, valójában jobban is tükrözik azokat, mint az ICMA saját jelenlegi képzési profilja, amelyben egyre nagyobb súllyal szerepelnek az online képzések. Egy országos szervezet számára a széles körű hozzáférés biztosítása a fő cél, – így jut el az ICMA képzése Athensbe is –, ami az olcsóbb, könnyen elérhető képzési formák fejlesztését segítette elő, helyi szinten azonban továbbra a jelenléti interaktív képzések dominálnak. Magunk részéről ezt örömmel tapasztaltuk, nagy visszalépésnek tekintenénk, ha azok a hozadékok szorulnának ki a képzések gyakorlatából, amelyek csak az interaktív személyes térben érvényesülnek, és bár bizonyos fokig helyettesíthetők, de nem pótolhatók a virtuális térben zajló interakcióval. Az UGA fejlesztési terveiben szintén szerepel a jelenleg még szűkös online kínálat bővítése, hiszen ez számukra is piacot jelent, valós igényt szolgál – azonban csak megfontolt és arányos bővítést terveznek, mert hosszú távon is érdekelték a jelenléti képzések fenntartásában.

8. *Milyen, a hazai gyakorlat számára adaptálható jó gyakorlattal találkoztunk?*

A továbbképzéssel kapcsolatos szakmai elvárásokat a szervezetnek és a munkavállalónak egyaránt az aktuális munkahelyi feladatokhoz, a szituációk jobb kezeléséhez, a felmerülő problémák sikeres megoldásához kell kapcsolnia. Ennek a szemléletnek sokkal markánsabban meg kellene jelennie a hazai képzésekben, ami a küldő szervezetek és a képző intézmény közös felelőssége.

Ha a tanultak munkahelyi alkalmazása a fő cél, akkor az ennek eléréséhez vezető úton úgy kell megválasztani a képzési formákat, a tanulásszervezési módokat, a módszereket és a technikákat, hogy azok az ismeretközlés mellett a gyakorlati készségfejlesztést is szolgálják.

Láthattuk, hogy az amerikai oktatási rendszerben felnőtt munkavállalók számára is kihívást jelent a felnőttkori tanulás, a képzéseken elvárt aktivitás számukra is újdonságot, olyan új viszonyulást jelent saját tanulásukhoz, amire fel kell készülni, hozzá kell szokniuk. Ezért is van jelentősége, hogy nemcsak elvétele, egy-egy tanárhoz kötődően találkoznak a résztvevő-központú módszerekkel, hanem ez az adott képző intézményre jellemző egységes módszertani kultúrába ágyazva válik számukra természetessé. A biztonságos tanulási környezet a sikeres képzés alapfeltétele, ennek biztosítására intézményi szinten és az oktatóknak egyaránt törekedni kell. A résztvevő-központúságra épülő felnőttképzésben – a továbbképzési gyakorlatban különösen – szükségeszerű a felnőtt tanuló és az oktató szerepének átértékelése.

További két kutatási kérdés az ICMA szerepére vonatkozott:

1. *Hogyan illeszkedik az ICMA gyakorlata a helyi önkormányzat továbbképzési programjába?*

Az ICMA neve jól cseng Georgiában, önkormányzati körökben ismerik, online képzéseit a tagszervezetek – anyagi lehetőségeik függvényében – a helyi képzések mellett veszik igénybe. Mivel az ICMA elsősorban a citymenedzsert szóltatja meg, az ő elhatározásán múlik, hogy az adott önkormányzat belép-e a szervezetbe. Tagként minden szolgáltatást kedvezőbb áron kap, és a tagság melletti érvelésben a képzésekhez való hozzájárulás is lényeges szempont, hiszen a citymenedzser és helyettesei számára ez jelenti az országos szakmai vérkeringésben való részvételt. Vonzereje az online képzések könnyű elérhetősége és a minőség, az utazás megspórolása, hatékonyságát pedig azzal növelik, hogy csoportban követik a webináriumot, és a citymenedzser vezetésével meg is beszélnek a látottakat. Ezzel a helyi horizont bővíthet, új megoldásokat ismernek meg, és az érintett munkatársak a képzésen mindnyájan részt tudnak venni. R. W. szerint az online képzésnek jó a fogadtatása és a hasznosíthatósága. A tapasztalt menedzserek szakértőként is bekapcsolódhatnak az ICMA projektjeibe, a

fiatalabbaknak pedig a Minősített Menedzser képzettség megszerzése jelenti a karrierpályán való előrejutás lehetőségét.

2. Milyen az országos szövetség rangja és súlya az athensi gyakorlatban?

Az UGA és az ICMA között több szakmai területen is folyik együttműködés, például az ICMA értékelési rendszerét is ott dolgozták ki, a korábban hivatkozott magyarországi közigazgatási program első vezetője is az UGA egyik oktatója volt, hasonlóan K. D.-hez, aki a magyar program tréner-szakértőjeként dolgozott az ICMA-nak. Egyes UGA trénerek tagjai az ICMA-nak, éves konferenciáit a szakmai tapasztalatcsere fontos fórumának tekintik.

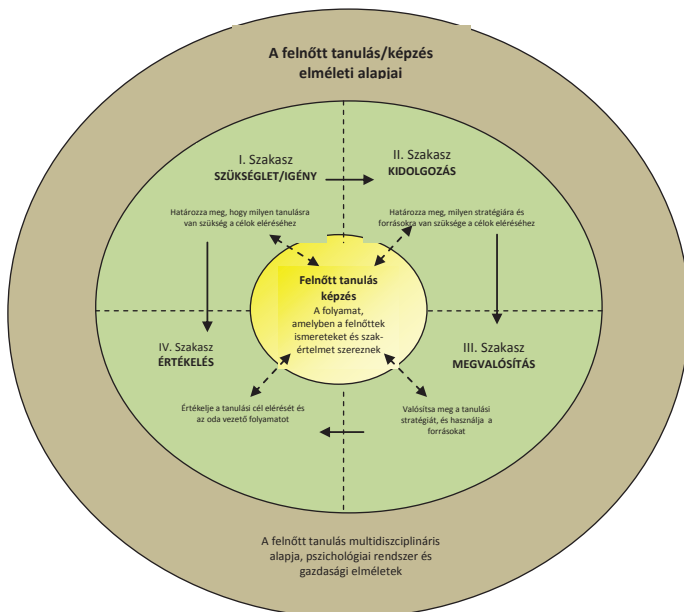
A fentiek alapján megállapítható, hogy az esettanulmány megerősítette az ICMA és FEI programkínálatának elemzése során kapott eredményeket az alkalmazott felnőttképzési filozófia és a módszertani megközelítések kapcsán, és egybees az azzal, amit az ICMA kézikönyvei és tankönyvei is közvetítenek. A web-alapú képzések a helyi intézmények gyakorlatában vagy egyáltalán nem jelennek meg (OD), vagy csak korlátozott mértékben (UGA). *Feltételezésünk az interaktív tanulóközpontú módszertani megközelítések dominanciáját illetően tehát igazolódott.*

Záró gondolatok

A kvalitatív esettanulmánytól reprezentatív eredmények nem várhatók, az adott kérdéskörben ez egyéni kutató által elvégezhető kvantitatív elemzésekkel szemben sem lenne teljesíthető elvárás. A lehetőségeken belül igyekeztem változatos módszerek alkalmazásával megerősíteni a vizsgálati eredmények érvényességét és megbízhatóságát és a helyi gyakorlaton túlmutató értelmezésének megalapozottságát. A kutatás és az esettanulmány elkészítése számomra felejthetetlen élményeket, felismeréseket, rácsodálkozásokat, sok érdekes és hasznos tapasztalatot, intellektuális kihívást jelentett és sok új ismeretet eredményezett, amelyek interpretációja az objektivitásra való törekvés mellett is személyes. Az interjúk és történetek eredeti angol és magyarra fordított szövegének közreadásával az olvasó saját értelmezéseit kívánom elősegíteni.

4. A TANULÁS MEGTERVEZÉSÉNEK SZAKASZAI A KÖZSZOLGÁLATI TOVÁBBKÉPZÉS AMERIKAI GYAKORLATÁBAN

A disszertációban négy szervezet (FEI, ICMA, UGA, OD) képzési rendszerének és gyakorlatának elemzése során tárult fel az amerikai közszolgálati szakemberek továbbképzésében alkalmazott szervezeti és módszertani gyakorlat, amely nagyfokú hasonlóságot mutat a különböző kormányzati szinteken. Knowles a felnőtt tanulás folyamatát illusztráló modelljének struktúráját találtam alkalmasnak a kutatási eredmények szintézisének bemutatására. Knowles a saját tanulásáért felelősséget vállaló felnőtt tanuló szemszögéből közelítve a tanulás folyamatát négy egymást követő szakaszra osztotta.



27. ábra: A felnőtt tanulás és képzés folyamata. Forrás: Knowles, 1998, 125.
Adaptálta: Dobos Ágota

A ciklus a célok eléréséhez szükséges tanulás meghatározásával indul, ezt követi a stratégia kitűzése, a források azonosítása, a tanulási stratégia megvalósítása, végül pedig annak értékelése, hogy mennyire sikerült a kitűzött célokat elérni. (Knowles, 1998, 125.) A modellt transzferálom a felnőttek képzésére, arra alapozva, hogy az andragógiai szakszerűség betartásával megvalósított képzések esetén, ahogy az esettanulmányban is láttuk, a két szempontrendszer elemeinek egymással koherens kapcsolatban kell állniuk. A felnőtt tanuló igényeinek megfelelő képzési folyamat ráépül a tanulási folyamat

szakaszaira csak a perspektíva változik: míg előző a tanuló oldaláról közelít, utóbbi a képzés szervezőinek és megvalósítóinak feladatait jelöli ki. A tanuló megfogalmazza saját tanulási igényeit, a képzőnek ezeket fel kell mérnie, ahhoz, hogy képzése valós igényekre épüljön. Ennek alapján kidolgozza a képzés stratégiáját, amennyiben azt a tanuló elfogadja, és a képzést a tanuláshoz szükséges forrásnak tekinti, akkor létrejön a tanulási szerződés, és közös munka során megvalósul a program. Az értékelés mindkét szerződő fél számára lényeges információkat hordoz, amelyek optimális esetben egy újabb ciklus kiinduló pontját jelentik, valamint lehetőséget biztosítanak a tanulságok levonására, a hibák kijavítására és a tapasztalatok felhasználására. A modell középpontjában a tanulás áll, amit a fentiekből következően a tanuló és a képző közötti cserekapcsolatként, kölcsönhatásként értelmezek. (Sz. Molnár, 2002, 175.)

E modell logikáját követve mutatom be a vizsgált képzések megvalósításának menetét, a teljesség igénye nélkül azokra a kérdéskörökre irányítva a figyelmet, amelyek véleményem szerint a legtöbb specifikumot hordozzák az amerikai közszolgálati képzés szempontjából, és legkevésbé elterjedtek a hazai gyakorlatban. Az elemzésben a kutatás során szerzett ismereteket és példákat használtam fel, kiegészítve azokat a vonatkozó szakirodalmi forrásokkal, elősegítve az amerikai gyakorlat olyan mélységű megismerését, amely többféle alkalmazási alternatíva mérlegelését is lehetővé teszi.

4.1 Az igényfelmérés szerepe a képzések tervezésében

A képzési igények felmérésének és elemzésének tulajdonított jelentőség és szerep legalább annyira összefüggésbe hozható a felnőtt tanulóról és a tanulásról vallott nézetekkel és az erre épülő képzési filozófiával, mint a szervezeti és egyéni teljesítmény és hatékonyság javítására tett erőfeszítésekkel. A közszolgálati képzések esetében az egyéni igényeknek a munkahelyi, szervezeti szükségletekkel való összehangolása, illetve az adófizetők pénzének racionális és takarékos felhasználása egyaránt nélkülözhetlenné teszi a valós szükségletek feltárását. Ahhoz, hogy a képzés elérje a célját (más szemszögből: hogy a befektetett pénz hasznosuljon), a megfelelő embereket a megfelelő időben a megfelelő programokba kell tudni bevonni, és olyan módszerekkel kell képezni, amelyek a legjobban szolgálják a kitűzött célok elérését, miközben biztosítják, hogy a tanulás a különböző tanulási stílusú felnőtt tanulók számára motiváló legyen.

Az igényfelmérés a képzés megtervezésének első fázisa, amelyben megtörténik a szervezet és/vagy az alkalmazottak teljesítményének felmérése, az aktuális és az elvárt teljesítmény közötti deficit meghatározása és a képzési szükségletek megállapítása. Ennek alapján alakítható ki a valós szükségletekre irányuló képzési terv mind szervezeti, mind egyéni szinten. A valós igények ismeretében tudjuk meghatározni a tanulási célokat és célkitűzéseket, ezt követően választhatók ki az alkalmas képzési módszerek. A szervezet számára az igényfelmérés által szolgáltatott információk lehetővé teszik az átgondolt, céltudatos és költséghatékony tervezést, biztosítják a

szervezet küldetésnyilatkozatával és stratégiai tervével összhangban történő fejlesztést, a változásokra való felkészülést.

A vizsgált amerikai képzések gyakorlatában az igényfelmérés kiemelt szerepet kap. A szövetségi hivatalok számára az OPM az igényfelmérés fontosságát a következőkben határozza meg:

- segít kiszűrni a felesleges képzéseket;
- jelentősen csökkenti a képzési kiadásokat;
- segít meghatározni a képzéssel leghatékonyabban fejleszthető teljesítménykövetelményeket.

Ennek érdekében az igényfelmérést három, egymással kölcsönhatásban lévő szinten tartja szükségesnek:

1. *Szervezeti szinten az igényfelmérés a szervezeti teljesítményre fókuszál, segít a gyengeségek feltárásában és abban, hogy a rendelkezésre álló forrásokat a prioritások szerint használják fel. Figyelembe veszi a szervezetre ható külső környezeti tényezőket, például a gazdasági, politikai, demográfiai, technológiai trendeket is. Segít annak megállapításában is, hogy a feltárt hiányosságok kiküszöbölésére képzésre, vagy más menedzsment megoldásra van-e szükség.*
2. *A szervezeten belül az egyes foglalkozási csoportok kompetenciaigényeinek felmérése megvizsgálja az adott területen szükséges tudást, készségeket és képességeket, segít a specifikus hiányterületek és okaik feltárásában. Az eredmények segítenek a képzési célok meghatározásában: mit kell tenni; kinek, milyen képzésre van szüksége.*
3. *Az egyéni igényfelmérés elemzi az egyén teljesítményét, információt szolgáltat arra nézve, hogy adott pozícióban milyen szinten képes a munkáját ellátni, milyen képzésre van szüksége ahhoz, hogy egy új vagy magasabb pozíció követelményeinek megfeleljen.*⁷⁰

Egy negyedik szintet is be kell emelnünk, amelyet közvetlenül a képzést megelőzően végezhetnek el a képzésszervezők a tréner(ek) bevonásával, vagy sok esetben maguk a tréner(ek): ennek a felmérésnek a célja a standard programnak a konkrét célcsoporthoz igazítása, finomhangolása. Véleményünk szerint az igényfelmérésnek ez a szintje biztosíthatja, hogy a képzésen valóban arról és azon a szinten legyen szó, amiből a résztvevők a legtöbbet profitálhatnak; az esettanulmányok, szerepjátékok témája kapcsolódjon a célcsoport gyakorlatához, ne kerüljön az oktató váratlan helyzetbe, amikor kiderül, hogy a célcsoport összetétele egészen más, mint amire számított. Ezen a szinten biztos, hogy akkor is elvégezhető az igények számbavétele, ha az átfogó

⁷⁰ Forrás: <http://www.opm.gov/hrd/lead/TrainingNeedsAssessment.asp>

formális felmérés valamilyen okból mégsem valósul meg. Sajnos a hazai gyakorlat ennek sem tulajdonít kellő fontosságot, így gyakran idő hiányában el is marad.

A komplex szervezeti igényfelmérés felér egy komoly kutatási projekttel, amelynek jellemző fázisai a tervezés, adatgyűjtés (kérdőív, interjú, kikérdezés, fókusz csoport, delfi módszer tesztek stb. segítségével), adatok elemzése és a jelentés elkészítése. Idő- és forrásigényes, megvalósításához alapos tervezésre és a szervezet egészének támogató közreműködésére van szükség. A gyakorlatban vagy a HR osztályok végzik el, vagy a képzési szolgáltatókat bízák meg vele. Szervezeti szintű felmérésre főként a változásokra, várható problémák kezelésére való felkészülés kapcsán van szükség, más esetekben az informálisan gyűjtött információk is elegendő eligazítást adnak. (Queeney, in Craig, 1996, 718; Laird, 2003, 51; Sparhawk, 1994.) Ilyenkor az igényfelmérés szintjét és mélységét többnyire a konkrét helyzetekből fakadó szükségletek, adottságok, lehetőségek határozzák meg, az alkalmazott módszereket ezekhez igazíthatjuk. A hosszú-távra kiható problémát nem annyira a módszerek megválasztása, mint inkább az igényfelmérés elmaradása jelenti.

A közszolgálatban időnként szükség van nemcsak a szervezetre, de az állampolgárok, a lakosság egyes csoportjait érintő igények felmérésére is, tipikusan a szolgáltatásokkal kapcsolatban, a környezetvédelmi képzés területén vagy vészhelyzetre való felkészítés (hurrikán, árvíz stb.) kapcsán. Ez utóbbi területen maguk a szervezetek – adatgyűjtés nélkül –, szakmai alapon is jól be tudják határolni a képzési szükségleteket, más esetben átfogó felméréseket végeznek.

4.1.1 Az igényfelmérés gyakorlata a vizsgált képzésekben

A szövetségi képző központ (FEI) és az ICMA vezetőképző programjai részletesen kidolgozott kompetenciamodellekre épülnek, amelyeket különböző módszerek igénybevételével (kérdőív, interjúk, fókusz csoportok) gyakorló szakemberek bevonásával dolgoztak ki. A FEI rendszerében a kurzusokat vezetői szintek szerint hirdetik meg, jelölve, hogy mely besorolási kategóriába tartozó résztvevőknek szánják, ami segíti a kurzusválasztást. Ebben a rendszerben a szövetségi hivatalok feladata, hogy felmérjék belső szükségleteiket, ami alapvetően a vezetői teljesítmények javítására, utánpótlás biztosítására és előléptetések tervezésére irányul, és hogy kiválasszák, hogy kiket milyen szinten kell képezni a kívánt célok elérése érdekében. A hivatalok kötelessége a képzések évenkénti értékelése és a szükséges korrekciók elvégzése. Egyéni szinten a munkahely, de a képző intézmény is végez teljesítményértékelést a programok során vagy azokhoz kapcsolódóan, ami segítséget nyújt az egyéni képzési terv kialakításában, és végigvezeti a résztvevőt egy hosszabb képzési folyamaton. Ezen a közszolgálati szinten az előírások a minden dimenzióra kiterjedő formális igényfelmérés elvégzését biztosítják. (A kompetenciamodell értékelési célú alkalmazása, Melléklet 8.)

AZ ICMA homogénebb vezetői célcsoporttal dolgozik, egységes kurzus kínálata a tématerületek és képzéstípusok közötti differenciálást teszi lehetővé. Az egyéni igények

felmérése a képzést megelőzően az ICMA értékelések beiktatásával történik (Melléklet 9.) egy átfogó egyéni továbbképzési terv kialakítása céljából, ami eligazítást ad az egyén számára, hogy milyen területeken van szüksége továbbképzésre ahhoz, hogy az adott vezetői szinten jobban teljesítsen, vagy hogy felkészüljön az előléptetésre. Az ICMA tagok vállalják, hogy adott időközönként elvégzik az értékelést, így biztosítják az egyéni igények felmérését. A szervezeti szintű felmérés nem tartozik az ICMA kompetenciájába; a különböző teljesítménymérő eszközöket a képzési igények azonosítására használják.

Az Athens-Clarke Megyei Önkormányzat citymenedzsere és helyettese szintén tagjai az ICMA-nak, így saját képzésükben az ICMA elvárásai szerint végzik el az értékeléseket. Az önkormányzat képző intézete, a Szervezetfejlesztési Iroda elsősorban az informális csatornákra épít, saját megfigyelések vagy célzott megkeresések nyomán folyamatosan bővíti a képzési kínálatot. Az UGA gyakorlatában is a résztvevők és a vezetők bevonását biztosító informális módszerek dominálnak. Az informális adatgyűjtésbe a konkrét célcsoportok mellett szervezeti szintű kapcsolatrendszer is mozgósítanak:

Igyekszünk lépést tartani az igényekkel. Más kurzusainkat használjuk ki arra, hogy megkérdezzük a résztvevőket, hogy milyen kurzusokra tartanának igényt, mi másra lenne szükségük. Megpróbálunk információt szerezni a szakmai szövetségeinktől, de folyamatosan tartjuk a kapcsolatot a helyi önkormányzatokkal is. Beszélünk velük telefonon, tudjuk, hogy mi zajlik a terepen, de azt hiszem, hogy a felmérésből sosem elég, hiszen nem akarjuk, hogy elavuljanak a kurzusaink, és olyat ajánljunk, amire az embereknek nincs szükségük. Folyamatosan beszélünk velük, csinálunk felmérést a partnereink körében, követnünk kell az igények változását, és kiszámítani, hogy mire lesz szükségük a jövőben. (L. M.)

A gyakorlatra tehát jellemző a konkrét lehetőségekhez igazodó, nagy költségek nélkül megvalósítható módszerek alkalmazása; a lényeg, hogy legyen igényfelmérés; erőteljesen bevonják az érintett gyakorló szakemberkört a dolgozóktól, a kurzusrésztvevőktől a vezetőikig, valamint az őket tömörítő szakmai szövetségeket és magukat az önkormányzatokat is.

4.1.2 Megjegyzések

A hazai gyakorlatban általában azt tapasztalhatjuk, hogy a képzések tervezése, szervezése során az adott célközönségre irányuló igényfelmérést figyelmen kívül hagyják, erre nem jut idő és pénz, sem a delegáló szervezet, sem a képző intézmény nem fektet rá kellő hangsúlyt. Projektbíráói tapasztalatom szerint a pályázó szervezetek sokszor hiányos ismeretekkel rendelkeznek az igényfelmérés módszereit illetően, így tényleges igényfelmérés helyett szakirodalmi forrásokra vagy saját tapasztalataikra alapozzák az elképzeléseiket. A képzések megtervezését a megrendelők többnyire a képző intézményre mint a tudás legfőbb birtokosára bízzák, számítva arra, hogy ők tudják, hogy mire van a célcsoportnak szüksége. Az igényfelmérésnek tulajdonított fontosság véleményünk szerint tükrözi a képző intézmény résztvevőközpontú módszertani elkötelezettségének mértékét is, hiszen ha a felnőtt tanulót helyezi a tanulási folyamat fókuszába – ami közszolgálati képzés esetén a sajátos, például önkormányzati szervezeti dimenzióban értendő –, nem tekinthet el a tényleges igények

feltérképezésétől. Aligha várható el bárkitől is, hogy a számára érdektelen témakörben aktív részvétellel segítse a közös munkát. Gyakran előfordul, hogy a programokat tartalmukban és módszereikben inkább a rendelkezésre álló oktatói kapacitás, mint a résztvevői igények determinálják. Hogy ennek ellenére a különböző általános készségfejlesztési hiányterületeket megcélzó projektekből meghirdetett képzések az esetek többségében vonzóak, az valószínűleg annak is köszönhető, hogy ezek a programok térítésmentesek, korszerű felnőttképzési módszerrel zajlanak, hiszen ez a pályázati támogatás feltétele, illetve hogy összességében kevés az elérhető képzési lehetőség az adott szakember kör számára, így a jelentkezéseknél az egyéni elkötelezettség és a „mindenből lehet tanulni” elv érvényesül. Ez a gyakorlat sajnos a valós igényeket más dimenzióba helyezi, és nem segíti elő az új megközelítés elterjedését. Ahhoz azonban, hogy egy képzési kínálat az UGA programjaihoz hasonló fizetős képzéseként fenn tartható legyen, a rendszeres és célzott igényfelmérésre fektetett nagyobb hangsúly hosszabb távon mindenképpen megtérülne.

A tanulás és a képzés megtervezésének következő fázisa a célok meghatározása, amelyek a képzés minden szereplője számára kihasználható hozadékokkal jár.

4.2 Tanulási célok és eredmények

A *tanulási célok (learning goals)* és *célkitűzések (objectives)*, valamint a *tanulási eredmények (learning outcomes)* fogalomköre, és az értelmezésükkel és alkalmazásukkal kapcsolatos elméleti és gyakorlati megfontolások nálunk az utóbbi néhány évben kerültek erőteljesen a figyelem középpontjába. A szemléletváltás különösen a felsőoktatást érintette. Ez az Európai Felsőoktatási Térség kialakításával függ össze, amelyben szükségessé vált egy olyan közös értelmezési keret kidolgozása, amely javítja a nemzeti képzési rendszerek átláthatóságát, elősegíti a foglalkoztathatóságot, a diákok mobilitását és a külföldi tanulmányok elismerését. A nemzetközi felsőoktatási szakma a *tervezett tanulási eredmények* fogalmában találta meg a kompetencia-alapú képzési programok és modulok leírására alkalmas egységes terminológiát, amely azt fejezi ki, hogy az adott képzési egység végére a résztvevőnek mire kell képesnek lennie: milyen tudás-, képesség- vagy attitűdelemekkel kell rendelkeznie.

Az új szemléletben való gondolkodás a programok fejlesztéséről és tervezéséről egyelőre nem hozott nálunk áttörést, erről tanúskodik az a 2009-ben végzett kutatás is, amelyben a magyar felsőoktatási intézményekben oktató válaszadók véleménye szerint „...az oktatók nagyjából (63%) kevésbé ismerik, és ritkán veszik figyelembe a megfogalmazott tanulási eredményeket, kompetenciákat mindennapos munkájukban. Úgy vélekednek, hogy országosan az oktatók majdnem negyede (24%) ismeri jól, és veszi folyamatosan figyelembe a kompetenciákat.” (Fischer és Halász, 2009, 24.) A szerzők megállapítják, hogy nemcsak hazai terepen okoz gondot a fogalmi koherencia hiánya, az európai gyakorlatban is csak kialakulóban van a tanulási eredményekre épülő programfejlesztés, ami komoly kihívás az intézményi szereplők jelentős része számára. (Fischer és Halász, 2009, 13.)

4.2.1 Célok és tanulási eredmények az európai és az amerikai gyakorlatban

A hivatkozott ICMA projekt során a 90-es évek második felében a magyar oktatók körében az amerikai tananyagok és tréning gyakorlat egyik ismeretlen és szokatlan eleme éppen a tanulási célokban és célkitűzésekben való gondolkodás volt. Vegyes reakciókat váltott ki: sokak számára első látásra felesleges formai követelménynek tűnt, amelyet a sok más elsajátítandó módszer és technika mellett kevésbé lényeges momentumnak tekintettek. A magyar fordítással is gond volt, hiszen az angol *goals* és *objectives* szavak egyaránt fordíthatók „cél”-nak, ami viszont nem fejezi ki a jelentésbeli eltéréseket. Végül a *cél* és *célkitűzés* verzió vált be a célok szintjének meghatározására a következő tartalommal:

1. *Átfogó cél* (goal): az általános célok mentén fogalmazzák meg (például: az állampolgároknak nyújtott szolgáltatások színvonalának javítása), amelyek teljesítéséhez az adott kurzusok vagy workshopok hozzájárulnak.

2. *Specifikus célkitűzések* (objectives): az átfogó cél megvalósulását elősegítő, elemeire bontott, konkrét célkitűzések, „feladatcélok”⁷¹ (például a fenti átfogó cél érdekében: az ügyfélszolgálati munkatársak kommunikációs készségének javítása, új panaszkezelési technikák alkalmazása stb.). Egy-egy átfogó célhoz több célkitűzés is kapcsolódhat, melyek együttesen biztosítják az átfogó cél megvalósulását.

Az amerikai továbbképzési gyakorlatban ekkor már az eredményalapú megközelítést alkalmazták. Az USA-ban a 60-as évektől – a behaviorista tanulásfelfogás révén – kezdett elterjedni a viselkedési célokra épített képzési módszertan, összhangban azzal a felfogással, hogy a munkahelyeken a gyakorlatban alkalmazható, cselekvőképes tudásra van szükség, a képzés célja pedig ennek megszerzése. Ez ellentétben állt azzal a hagyományos tekintélyelvű megközelítéssel, amely az oktató által átadott tudásanyagot vette alapul, és annak az elsajátítását kérte számon, nem pedig azt, amit a tanulónak tudnia kellett elvégezni az adott képzés sikeres teljesítéséhez.

Az oktatási célok bevezetése Robert F. Mager nevéhez fűződik, aki a *Preparing Objectives for Programmed Instruction* (Célkitűzések készítése a programozott oktatáshoz) című, 1962-ben megjelent, több mint 1 millió példányban eladott könyvével nagy hatást gyakorolt az amerikai képzési gyakorlatra. Arra az egyszerű állításra épített, hogy a hatékony képzésnek világos célokra van szüksége ahhoz, hogy eredményeket érjen el. A könyv második kiadásában Mager bevezette a *teljesítménycélok* (*performance objectives*) fogalmát, amelyet a megfigyelt és mérhető eredményeket kifejező állításokkal javasolt leírni. Bár az áttörés Amerikában sem történt meg egyik napról a másikra, a javasolt gyakorlat gyorsan elterjedt, hiszen a célok elérése egyben a teljesítmény mérésére is lehetőséget ad, ami a teljesítmény-orientált pragmatikus szemléletben fontos értékmérő, és a képzési folyamat minden szereplője számára

⁷¹ Kálmán Anikó fordításában „feladat”, „feladatcél”, „célfeladat”. (Kálmán, 2009, 132.)

hasznos információkat biztosít. A *résztevő* a célkitűzések alapján meggyőződhet róla, hogy az adott program milyen területen hozhat számára előrelépést, valóban szüksége van-e rá, valóban erre van-e szüksége, tudja-e majd hasznosítani a tanultakat a munkájában. Ha pontosan tudja, hogy mit várnak tőle, akkor céltudatosabban tudja az energiáit befektetni. (Laird, 2003, 116.)

Az *oktató* a célok ismeretében jobban meg tudja tervezni, hogy mit, milyen módszerekkel, milyen segédanyagok felhasználásával tanítson, milyen feladatokat adjon a résztvevőknek, amelyek elősegítik a kívánt tanulási célok elérését.

A célkitűzések a képzés során is fontos igazodási pontot jelentenek, ezekre lehet hivatkozni, amikor például a résztvevők megpróbálják más irányba terelni a folyamatokat. A *vezetők* a teljesítménycélokban kifejezett elvárásokkal tudják motiválni a munkatársak tanulását, a tanulási célokat szinkronba lehet hozni a teljesítményelvárásokkal, a képzés eredményeképpen bekövetkező viselkedésváltozás pedig megfigyelhető. A *menedzsment* számára a képzési befektetés a munkában hasznosuló konkrét eredményekben realizálódik. Számos tényező indokolja tehát a célok és célkitűzések dokumentálását. (Laird, 2003, 115–116.)

Bloom taxonómiájának alkalmazása

A célkitűzések/tanulási eredmények megfogalmazásához Mager nagy sikerű könyve ellenére Benjamin Bloom taxonómiája szolgáltatta az árnyaltabb elméleti keretet, amely nemcsak Amerikában lett népszerű, de a 60-as évektől világméretben is jelentős hatást gyakorolt a pedagógiai gondolkodásra, a pedagógia célok és követelmények taxonómiai szemléletének kialakulására. Bloom és munkatársai a tanulás folyamatában hat gondolati szintet különböztettek meg, amelyekből egy egymásra épülő kategóriarendszert, egy fokozatosan nehezedő és egyre komplexebbé váló kumulatív hierarchiát építettek fel, amelyben a felsőbb szintek teljesítése magában foglalja az alsóbb szinteken való teljesítést is. A kognitív ismereti tartományban a tanulót a kiváló és egyben a gyakorlatban hasznosítható teljesítményhez gondolati folyamatok egyre bonyolultabb szintjére kell eljuttatni. A tanulás/személyiségfejlesztés három tartományként a *kognitív*, az *affektív* és a *pszichomotoros* tartományt határozták meg. A hat szint a követelmények leírásához használatos cselekvő igékkel együtt alkalmas eszköznek bizonyult a célkitűzések és a tanulási eredmények megfogalmazásához. Történtek kísérletek a Bloom-taxonómia átalakítására, de ezek egyike sem terjedt el a gyakorlatban. (Kennedy, 2007, 24, id. Anderson és Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002.) A magyar pedagógiában Nagy Sándor az ismeret és megértés szintje közötti határvonalat tartotta feleslegesnek, az általa alkalmazott rendszerben ezt eltörölte, és az első tudásszintet komplexebben értelmezte. (Kotschy, in Falus, 2000, 155.)

4.2.2 Célmeghatározások vizsgálata az ICMA tananyagában

Az ICMA tananyagok (munkafüzetek, tanulási útmutatók, workshopok tartására vagy egyéni tanulásra tervezett kiadványok) célrendszerének elemzését a Bloom-féle taxonómiát alapul véve végeztük el. Az elemzés során a Declan Kennedy *Tanulási*

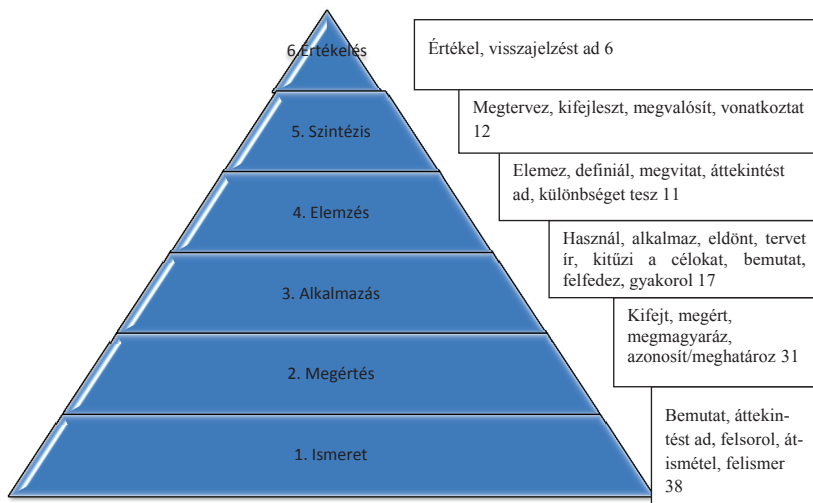
eredmények megfogalmazása és azok használata című kézikönyvében közreadott ígegyűjteményre támaszkodtunk amelyet a szerző Bloom meghatározó művéből, az *A Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I, the Cognitive Domain* (Az oktatási célok taxonómiája: 1. kézikönyv – A kognitív tartomány) (Bloom et al., 1956) és más, újabb szakirodalmi forrásokból gyűjtött össze az egyes gondolkodási szintek leírására. Mivel a Kennedy-féle kézikönyv a Bologna-folyamat kapcsán a felsőoktatási programtervezéshez segítséget nyújtó alapkönyvnek tekinthető, jó kiindulópontnak tűnt azon hipotézisünk bizonyítására, hogy a vizsgált amerikai forrásokban a *célkitűzések* értelmezése és alkalmazása megfeleltethető az európai felsőoktatási gyakorlatba bevezetett *tanulási eredményeknek*. (Az elemző táblázat, Melléklet 95.)

A vizsgált anyagokban minden esetben pontosan definiált célrendszert találunk, amelyek jellemzően a modulokra és nem az egész kurzusra vonatkoznak. Az adott modulhoz tartozó célkitűzések többnyire „Tanulási célok” címszó alatt szerepelnek, vagy cím nélkül sorolják fel őket, utalva arra, hogy „a modul elvégzése után a résztvevő/Ön mire lesz képes”, mit fog tudni *ismertetni, eldönteni, értékelni* stb. A tanulási célok leírására alkalmazott igéket előfordulási kontextusukban vizsgáltuk, ami lehetőséget adott a több szinten is megfelelő igék besorolásának alaposabb mérlegelésére (például: *bemutat* – attól függően kerülhet az ismeret szintjére vagy az alkalmazás szintjére, hogy az ismeretek felidézésére, vagy inkább új helyzetekben való alkalmazására utal-e), de még így is számolnunk kell azzal, hogy megítélésünk nem feltétlenül esik egybe a tananyagok szerzőinek szándékával.

Megállapítható, hogy a célok megfogalmazásánál az amerikai anyagok szerzőktől függetlenül a tanulási eredményekre vonatkozó módszer szerint jártak el, az általuk használt cselekvő igék kivétel nélkül megfelelnek a Bloom-féle taxonómia és a Kennedy által a kognitív tartomány egyes szintjeire javasoltakkal.

A taxonómia hat szintjére besorolva a célok előfordulási gyakorisága az *ismeret* szintjétől felfelé haladva folyamatosan csökkenő tendenciát mutat. Az egyes szintekre vonatkozó célkitűzések százalékos megoszlása a következő: *ismeret* 33%, *megértés* 27%, *alkalmazás* közel 15%, *elemzés* 9,6%, *szintézis* 10%, *értékelés* 5%. Az egyes szintek között átlagosan 5-6 százalékpontos eltérés van, legnagyobb különbség a *megértés* és *alkalmazás* szintje között mutatkozik (12 százalékpont); a legkisebb pedig az *elemzés* és a *szintézis* között (0,4 százalékpont). Az első két szintre tartozik a célkitűzések 60%-a, és a fennmaradó 40% oszlik meg a felső négy szint között.

A tananyagokban a célkitűzések megoszlása arányosságot mutat a gondolkodási folyamatok komplexitásával. A legnagyobb arányt az *ismeret* szintjén a kevésbé bonyolult gondolkodást igénylő feladatok képviselik, amelyek információk, ismeretek felidézését, az emlékezetből való lehívását jelentik, például stratégiák, okok, jellemzők, készségelemek *felsorolása*, vagy módszerek, feltételek, rendszerek *bemutatása*. Ez a tudás a későbbiekben a bonyolultabb műveletek részeként jelenik meg. A célmeghatározásra használt igéket és az adott szintre vonatkozó előfordulási gyakoriságukat a Bloom-taxonómia hat szintjén a következő ábra mutatja.



28. ábra: A célok kifejezésére használt igék Bloom taxonómia szerinti besorolása.

Forrás: Kennedy, 2007, 25-32.

A tudás ennél magasabb szintjén a megtanult információk/ismeretek **megértése**, értelmezése szintén jelentős részarányban szerepel. Ide tartozik például a tényezők szerepének, fontosságának **megértése**, vagy bizonyos tudáselemek **meghatározása**.

A minőségi ugrást az ismeretek elsajátítása és megértése után az elvek és fogalmak új problémaszituációkban való **alkalmazása** jelenti, például kommunikációs készségek **alkalmazása**, vagy a kritikus eseményről **jelentés készítése**. Erre a szintre a célok 15%-a juttatja el a tanulót.

Az **elemzés** analitikus gondolkodást, érvelést, magyarázatot jelent, például **megvitatja** az új koncepciók alkalmazását, vagy **elemzi** a munkafázisokat. A feladatok három lényeges összetevője:

1. a feltárása, hogy egy komplex jelenség vagy folyamat elemei hogyan alkotnak egységet, és hogyan fejtik ki hatásukat;
2. annak megítélése és érvekkel való alátámasztása, hogy a hatás a jelenség/folyamat logikai következménye-e;
3. a működés mögötti motiváció feltárása. (Kotschy, in Falus, 2000, 151–152.)

A **szintézis** az elemek összeillesztésével egy új produktum létrehozásával kapcsolatos képesség, például: **akciótervet készít**, vagy **megtervez** egy hatékony interjút. Ez a szint az előző fázissal közel azonos arányban szerepel.

A legmagasabb az *értékelés* szintje az önálló véleményalkotás, a dolgok, vélemények, nézetek stb. értékelése bizonyos célnak való megfelelés tekintetében, erre a szintre a célok 5%-a vonatkozik.

Az affektív tartományba mindössze egy célt tudtunk sorolni, amely *a változó szereppel kapcsolatos érzelmek meghatározása*; illetve mérleghető még a *saját erősségek és gyengeségek bemutatása*, amely két helyen is előfordul: tartalmaz ugyan érzelmi motívumokat, érték- és attitűd-összetevőket, de a munkahelyi teljesítmény értékelésénél a kognitív összetevők előtérbe helyezése tűnt célszerűnek.

A célkitűzések megoszlását megvizsgáltam az egyes dokumentumok szintjén is. (Melléklet 99.) Ezt csupán tájékozódó jellegű vizsgálatnak szántam; eredménye fenntartással kezelendő, tekintve, hogy a dokumentumok terjedelme és rendeltetése jelentősen eltérő. Megállapítható, hogy az átfogó vizsgálat eredményeképpen kapott kiegyensúlyozott kép az egyes tananyagok szintjén kevésbé érhető tetten. Ez tekinthető az adott tananyagok gyakorlati hasznosíthatósága szempontjából minőségi fokmérőnek is. A tanulók körében végzett felmérés tudná igazolni, hogy az adott tananyagnak ez a sajátossága valóban jelez-e olyan tényleges hiányosságot, amely a tanulásra és a munkahelyen hasznosítható tudás megszerzésére hatással van.

4.2.3 Következtetések

Az amerikai szakirodalom tanulmányozása, valamint a vizsgált képzési dokumentumok alapján megállapítható, hogy a célkitűzések megfogalmazására vonatkozó instrukciók, valamint azok alkalmazása a tananyagokban és módszertani útmutatókban következetesen a tanulási folyamat eredményeire irányulnak. Nem talákoztunk a Declan Kennedy által felvetett európai jelenséggel, amely szerint: „A célkitűzések használatának egyik problémája az, hogy a leírásokban időnként az oktatási törekvések fogalmai szerint, időnként pedig a tanulási elvárások fogalmai szerint jelennek meg: azaz a szakirodalomban sincs egyetértés arról, hogy a célkitűzések a tanárközpontú vagy a diákközpontú megközelítéshez tartoznak-e.” (Kennedy, 2009, 21.) A vizsgált amerikai képzési anyagokban a célkitűzések használata a képviselt tanulóközpontú módszertannal koherens, megfelel az európai felsőoktatási gyakorlatban elfogadott és meghonosodott tanulási eredmények fogalomértelmezésének. „A tanulási eredmények olyan állítások, amelyek arról szólnak, hogy a hallgatóknak mit kell tudniuk, mit kell átlátniuk és/vagy mit kell tudni elvégezniük egy sikeres tanulási szakasz teljesítése után.” (Kennedy, 2007, 17–20.) Ez minden tekintetben releváns a vizsgált célkitűzések vonatkozásában is. Megállapítható tehát, hogy a tanulási célok és eredmények formális szétválasztásának szükségességét az amerikai gyakorlat nem támasztja alá. Ez egybeesik Kálmán Anikó értelmezésével is, amely szerint a „(feladat)célok [...] lényegében a tanulási eredményekre vonatkozó megállapítások”. (Kálmán, 2009, 132.)

Valószínűsíthető, hogy a jelzett probléma inkább a tekintélyelvű oktatási hagyományokkal rendelkező európai országokban merül fel, amit személyes hazai tapasztalataink is megerősítenek. A fogalmi elhatárolás a Bologna-folyamatban szükségessé

vált új megközelítés alátámasztására, az egységes európai gyakorlat kialakítása érdekében tűnik indokoltnak. Nem annyira a tanulási eredmények fogalmának bevezetése, mint az abból következő szemlélet hozhat változást, amennyiben nemcsak formális követelménynek tekintik, hanem a módszertani paradigmát szükségképpen megreformáló szerepét is elfogadják.

Ha a megfogalmazások mögé nézünk, akkor az új megközelítés feltétlen pozitívuma, hogy a tanár- és tananyag-központúság helyett a tanulóközpontú, a hallgatói teljesítményre fókuszáló szemlélet elterjesztését ösztönzi, a felsőoktatás hallgatóját felnőtt tanulóként kezeli, és bevonja a saját tanulásaért vállalt felelősségbe, ami végeredményben a korszerű andragógiai gyakorlatot honosíthatja meg a felsőoktatásban. Kérdés, hogy az uniós követelményként megjelenő új szemlélettel mennyire sikerül a gyakorlat szintjén, hosszú távon is azonosulni, bekövetkezik-e az egyébként nagyon időszerű, módszertani paradigmaváltás a felsőoktatásban. Kennedy szerint „Mivel a szakirodalomban nincs egyetértés a kompetencia fogalmával kapcsolatban, a tanulási eredményeket ma már gyakrabban használják, mint a kompetencia fogalmát...” (Kennedy, 2007, 22.) Amerikai viszonylatban – legalábbis a vizsgált területen tapasztaltak alapján – ezt az állítást nem tudjuk elfogadni, ami az európai és amerikai fogalomhasználatban meglévő különbségeket erősíti meg.

A megvalósítás szakaszában a képzést vezető oktató/tréner/facilitátor működése kulcskérdés a képzés eredményessége szempontjából. A következő fejezetben megkíséreljük e szerepkörhöz kapcsolódó gyakorlati tapasztalatainkat elméletileg is megalapozni.

4.3 A tréner/facilitátor szerepe az interaktív képzésekben

A tréneri/facilitátori szerep sajátosságait és a vizsgált képzési szegmensre vonatkozó jellemzőit az ICMA módszertani kézikönyveinek elemzéséből kiindulva induktív logika mentén közelítjük meg. Tesszük ezt azért, mert így ragadhatók meg legjobban azok a specifikumok és elvárások, amelyek tapasztalataink alapján a legnagyobb vitát váltották ki és legtöbb szakmai kételyt hozták felszínre a magyar oktatók körében, amikor magunk is az amerikai trénerképzés gyakorlatában szembesültünk a kihívással, hogy oktatói technikáinkat, attitűdjeinket a facilitátor kelléktárával bővítsük ki, vagy inkább azzal cseréljük fel. Akkor, több mint egy év alatt sem sikerült a módszer átadását célzó trénerképzésnek intézményi szintű áttörést hoznia az oktatói szerep ártértelezésében, valószínűleg főként azért nem, mert az érintett oktatói kör egy része nemcsak az új technikai megoldásoktól idegenkedett, de a mögöttes felnőttképzési filozófiát is fenntartásokkal fogadta, mint láttuk a konkrét tanulási célokra épülő megközelítés is idegen volt a magyar gyakorlattól. Azt tapasztalhattuk, hogy sokak számára a szakmai ismeretek elsődlegessége mellett eltörpült a képzési módszertan kérdése, kifogásokat kerestek annak magyarázatára, hogy tantárgyaik miért nem alkalmasak az interaktív feldolgozásra, ami egyben felmentést is adott az oktatói munka andragógiai szempontú

átgondolására. A fejezetben kísérletet teszünk a tréneri/facilitátori gyakorlat működésének sajátosságait felszínre hozó, elméletileg megalapozott elemzésre.

4.3.1 A szerepkör sajátosságai az ICMA képzési gyakorlatában

Az ICMA képzési anyagaihoz minden esetben módszertani útmutató (Leader's Guide) is tartozik, amely külön kiadványként, vagy rövidített formában a tananyagok előszavaként jut el a célcsoporthoz. Terjedelmük eltérő – a néhány oldalas összefoglalótól az adott kurzushoz tartozó, részletes forgatókönyvet és segédanyagokat tartalmazó több száz oldalas kézikönyvön át az általános módszertani kiadványig. A cél azonban közös: ellátni a tréner/facilitátort/vezetőt a képzés megszervezéséhez és lebonyolításához szükséges ismeretekkel. Tanácsokat adni, végigvezetni a képzés folyamatán, eszközt adni a kezébe, hogy olyan interaktivitást ösztönző módszereket alkalmazzon, amelyek megfelelnek a tananyagírók szándékainak, illetve amelyek összhangban vannak az ICMA által képviselt nézetekkel arról, hogyan lehet és kell hatékonyan képezni azokat a felnőtt tanulókat, akik a megszerzett tudást és készségeket az önkormányzati munkahelyeken szeretnék kamatoztatni.

Nézőpont kérdése, hogyan vélekedünk erről, az ICMA gyakorlatában tipikus, a programozott tananyagok szemléletét hordozó tananyagszervezésről: tekinthetünk irigykedve a rendelkezésre álló gazdag választékra, amely gyakorlatilag készen szállítja mindazt, amit ennek hiányában a trénernek magának kell kitalálnia, kidolgoznia, előkészítenie. De mondhatjuk azt is, hogy a megközelítés „iskolás”, és korlátozza az oktatói szabadságot, ha előírják, hogyan kell feldolgozni a tananyagot. Az első nézőponttal inkább a gyakorló trénernek, a másodikkal gyaníthatóan a hagyományos oktatói attitűdöt előnyben részesítők azonosulnának, mechanikusan követendő sémának, és nem a konkrét célokhoz adaptálható forrásanyagnak tekintve azt.

Megint más az optika – és az ICMA anyagoknak ez a kiindulópontjuk –, ha feltételezzük, hogy a képzés szervezését és/vagy megtartását vállaló személy nem rendelkezik oktatás-módszertani felkészültséggel, ezért a segédanyag funkciója, hogy ezt a hiányosságot pótolja. A vizsgált dokumentumok tehát elsősorban nem professzionális oktatóknak szólnak, hanem a képzésekért felelős munkatársaknak, vezetőknak, akik a feladatellátás kényszere folytán vagy önként vállalkozva veszik fel a tréner/facilitátor kalapját. És ez az amerikai képzési filozófia egyik sarokköve: bevonni azt, akitől első kézből lehet a gyakorlatban használható ismereteket, jó megoldásokat kapni, akár annak árán is, hogy fogni kell a kezét, segíteni kell, hiszen tudja, hogy mit tanítson, de nem tudja hogyan, és nem lesz elég, ha kiáll, és előadás formájában elmondja amit tud.

A megközelítés paradoxonja, hogy miközben nem tartja szükségesnek a módszertani alapokat, nem kevesebbet vár el, mint az interaktív képzési mozgásterben való eligazodást és eredményes működést, amely a gyakorlott oktató számára sem kis feladat. A „So Now You're a Trainer!” („Akkor most már tréner vagy!”) ígéret az 50 oldalas kiadvány címeként talán túlzott optimizmust sugall, de mindenképpen azt az üzenetet hordozza, hogy a kihívás vállalható, és az amerikai gyakorlat arról tanúskodik,

hogy ezt sokan sikerrel meg is teszik. A bizonyítványok, képesítések, diplomák büvköréből kell kilépünk ahhoz, hogy kellő nyitottsággal viszonyuljunk a non-formális és informális tanulást ösztönző szemlélethez, amely a megelégedett bizalom bázisán, szokatlannak tűnő, ám sikeres működése okán átgondolásra érdemes gyakorlatot eredményez.

Az említett módszertani dokumentumokban a képzési folyamatot kézben tartó személyre leggyakrabban a „vezető” (leader), a „csoportvezető” (group leader), vagy a „facilitátor” (facilitator), illetve a „tréner” (trainer) elnevezések fordulnak elő. Maga a szóhasználat láthatóan közelíti a képzés és a szervezeti vezetés világát, egyben oldva a feladat okozta kihívás feszültségét azzal, hogy a képzési funkciót kvázi beemeli a vezetői kompetenciák körébe. Ez a megközelítés megfelel a manapság széles körben elfogadott nézetnek, amely szerint a „jó vezető olyan, mint a jó tréner”, ezért a sikeres vezetői stílusok egyik legfontosabbika a tréneri stílus. (Goleman et al., 2002, 86.) Mint korábban láttuk, az ICMA vezetői kompetencialistája élén is megtalálható a munkatársak fejlesztése, fontos tématerületként a csapatmunka, melynek keretében a vezető megismeri a csoportfolyamatok működését, és alkalmazza a facilitáció módszerét a munkahelyen és a települési politikában egyaránt.

A felnőttképzési kontextusban egyébként használatos más megnevezésekkel, mint például „tanár”, „előadó”, „oktató”, „instruktor” (teacher, presenter, educator, instructor) az ICMA anyagaiban egyáltalán nem, vagy csak elvétve találkozunk, akkor is inkább a hagyományos tanárszereptől való elhatárolás okán. Ezt állásfoglalásnak is tekinthetjük az interaktív módszerek alkalmazása mellett, amit vizsgálataink is visszaigazoltak. Mindazonáltal a „tréner” és a „facilitátor” megnevezések alkalmazása a vizsgált dokumentumokban nem következetes, a kettő közötti, véleményünk szerint lényeges tartalmi különbséget a tanulmányozott forrásanyagok nem jelenítik meg, ezért szükségesnek tartjuk a szerepkörök oly mélységben való megvilágítását, ami tisztázhatja az elnevezésbeli bizonytalanságokat is.

4.3.2 A tréner kiválasztása

Az ICMA képzési programjai, hasonlóan az Athens-Clarke Megyei Önkormányzat-hoz elsősorban belső szervezeti képzésként valósulnak meg, másodsorban az országosan meghirdetett programok keretében, így a képzés vezetőjének kiválasztásában – a konkrét céloktól függően – többféle mérlegelési szempont és megoldás is felmerül.

a) Amikor a tanítás, hivatássá válik.

Különösen kisebb önkormányzatoknál, ahol a képzési ügyeknek nincs külön vezetője, a személyzeti vezető esetenként vagy rendszeresen facilitátori vagy tréneri szerepkört is kénytelen felvállalni. Ha valaki a tanításhoz ráadásul affinitást is érez, akkor a váratlanul jött feladat akár egy új tréneri/facilitátori karrierpálya kiindulópontja is lehet, ahogy ez több amerikai szakembertől is hallottuk. Három amerikai tréner interjúalany egybeesően hasonló pályamódosításról számolt be. Pedagógiai végzettséggel csak K. D. rendelkezik, számára az önkormányzati munkahely és a szükségszerűen vállalt

tréneri szerepkör az eredeti hivatásul is választott tanításhoz való visszatérést jelentette. A felnőttképzést önképzés formájában és a gyakorlatban sajátította el, szakirányú diplomát az önkormányzati célcsoport szakmai igényeihez kapcsolódó közigazgatási területen szerzett, ennek bázisán jutott az egyetem továbbképző intézetében álláshoz, és szerzett sok évtizedes tréneri tapasztalatot. A másik két interjúalány üzleti szakmai háttérrel került az önkormányzati képző központba. A három különböző életút találkozási pontja az önkormányzati szférához kötődő tréneri hivatás.

b) Amikor a vezető viseli a tréner kalapját.

Amennyiben szakmai jellegű, ismeretbővítő képzésről van szó, a csoport vezetésére az ICMA az adott szakterületen működő belső vezetőket javasolja. A facilitátor gyakran az osztályvezető vagy a citymenedzser, aminek vannak előnyei, hiszen az illető jól ismeri az adott szervezeti kultúrát és normákat, illetve a belső problémákat, azonban ami egyik oldalon előny, az más oldalon hátrány is lehet: a főnök jelenléte gátolhatja az oldott légkör kialakulását, a kritikus vélemények, új ötletek felszínre kerülését. Ezért a kényesebb témák megbeszélésére javasolják a külső facilitátor bevonását környékbeli egyeteméről, helyi önkormányzati szövetségektől. (Walsh, 2003.)

Arra bátorítják a vezetőket, de a beosztottakat is, hogy vállalják fel a képzéseken a csoportok vezetését. Ha az oktatásban járatlan szakember kézbe veszi az ICMA módszertani útmutatóit, az az érzése támad, hogy nem is kell mást tennie, mint követni a javasolt lépéseket, amelyek eligazítást adnak a tevékenységek strukturálásában és a módszerek alkalmazásában. A programok tervezői céltudatosan törekednek a professzionális tréner kiváltására, amit elsősorban a költségmegtakarítással indokolnak. Ugyan utalnak az ebből adódó korlátokra, és javasolják hivatásos tréner bevonását is, de az is előfordul, hogy már a programok fejlesztése során – mint az alábbi esetben is – tudatosan beépítik az érintett szakemberkör felkészítését.

A Small Cities Management Training Program, vagyis egy kisvárosoknak szóló vezetőképző program konkrét példával szolgál az amerikai gyakorlatban működőképesnek bizonyuló, nálunk inkább szokatlannak tűnő megoldásra.

A tananyagfejlesztés egy olyan projekt keretében történt, amelyben – az ICMA mellett – több szervezet is együttműködött; a tananyag tesztelésébe különböző szervezeteket és egyetemek napnali tagozatos hallgatóit is bevonták. Missouriban és Texasban 15 városban szerveztek pilot tréningeket. A képzések vezetését a citymenedzserekre bízta, 11 város esetében egy workshop keretében készítették fel őket a tréneri feladatra, és módszertani segédanyagokkal látták el őket. A másik négy város kontrollcsoportként működött, postán kapták meg az anyagot, eligazítás nélkül. Három hónap alatt mintegy 120 fő vett részt a pilot programokban. A tesztelés után a menedzsereket értékelő megbeszélésre hívták össze, és javaslataik alapján a tananyag szakmai nyelvét egyszerűsítették, illetve a csoporttechnikák alkalmazásának leírásában tettek néhány változtatást, de a megközelítés, amely a gyakorló szakembereknek a saját szervezetük képzésébe való bevonására irányult, alapvetően sikeresnek bizonyult. Az értékelésekben kiemelték az erőteljes csapatépítő hatást, amely már ilyen rövid távon is megmutakozott. Ezt követően volt egy második, még mindig próbaszakasz, amikor is az anyagot 600 résztvevő számára küldték ki, ekkor Michigan, New England és Florida államban. Az újabb visszajelzéseket is beépítették a végleges képzési csomagba. Mivel a felkészítő workshop nagyon hasznosnak bizonyult, a programcsomag végső változatában helyet kapott a Képzési útmutató mellett egy kazetta is, amely a felkészítő anyagának rövidített változatát tartalmazza. (Arnold, 2000.)

Felmerül a professzionális és laikus tréner/facilitátor megoldás kapcsán a kérdés, mit és mennyit nyerhetünk vagy veszíthetünk az egyik vagy másik megoldással, vagy egyáltalán jogos-e a dilemma, mielőtt azonban mérlegelnénk, tovább árnyaljuk a képet, és kísérletet teszünk a facilitátor szerep misztikumának lehátására, és a lényegi összefüggések megvilágítására.

4.3.3 A facilitátor jellemzői

A jellemzők számbavételét az előadó–facilitátor szerepkörök klasszikus összevetésével kezdjük. Az alábbi táblázat szerinti összevetés fő dimenziói pontosan jelzik a markánsan eltérő gyakorlat különbségeit, amelyek a tekintélyelvű tanárközpontúság és a tanulóközpontúság, vagy az irányított tanuló és az önirányító tanuló dichotómiájában is értelmezhetők.

ELŐADÓ	FACILITÁTOR
<ul style="list-style-type: none"> ■ Új információkat visz a csoportba ■ A tényekre fókuszál ■ Az adott területre vonatkozó tudása és tapasztalata alapján eldönti, hogy mi a fontos információ ■ Az elvégzendő tananyag és az átadandó információ alapján egy megadott irányba mozgatja a csoportot ■ Segédanyagokat és háttéranyagokat ad a prezentáció alátámasztására ■ Általában többet beszél, mint a csoporttagok ■ Válaszol a kérdésekre ■ Tudással és tapasztalattal rendelkezik a prezentáció témájával kapcsolatban 	<ul style="list-style-type: none"> ■ A csoportban lévő információt hozza felszínre ■ A folyamatokra fókuszál ■ A csoportfolyamatok értelmezése és az adott csoport szükségletei alapján segít a csoportnak meghatározni, hogy mi az a tudás, amire szükségük van ■ A csoport által felvetett problémák kapcsán a megfelelő következtetések irányába vezeti a csoportot ■ Összegezi a csoport által a nyílt vitákban kifejtett információt és ötleteket ■ Általában hagyja, hogy a csoport beszéljen ■ Kérdéseket vet fel ■ Tudással és tapasztalattal rendelkezik a szervezetfejlesztés, a csoportdinamika és a csoportfolyamatok terén

15. táblázat: Az előadó és a facilitátor szerepek. Forrás: Walsh, 2003, 16.

A szakmailag felkészült előadó saját belátása szerint közvetíti a tanuló számára általa fontosnak ítélt ismeretanyagot, míg a facilitátor tudása és készségei elsősorban a csoportfolyamatokra irányulnak, bevonja a csoporttagokat a tanulás folyamatába, épít a résztvevők meglévő tudására. Az első esetben a tanuló a tanár által kijelölt úton halad, a másodikban maga is aktív részesévé válik saját tanulásának. Úgy véljük, hogy a statikus szembeállítás legfeljebb a szerepek elhatárolására alkalmas, a részletek valósághű megragadására kevésbé. Árnyaltabb megközelítésre van szükség ahhoz, hogy ne a két gyakorlat egymást kizáró jellegét hangsúlyozzuk, hanem tegyük lehetővé a határvonal átlépését, ha ezt az adott oktatási szituáció megkívánja. Ezt a megközelítést példázza az ICMA módszertani kézikönyve is, amely az előadást az interaktív módszerek közé sorolja, alkalmazását pedig csak csoportos megbeszélésekkel kombináltan javasolja.

(Walsh, 2003, 25.) Egyik megközelítés dominanciája sem zárja ki a másik elemeinek beépítését a tanulási célok elérése érdekében. Tisztázandó, hogy a közszolgálati dimenzióban jellemző ismeretátadó interaktív képzés vezetője milyen jellemzőkkel kell, hogy rendelkezzen, hiszen a szakmailag jól felkészült, de a csoportfolyamatokban is járatos oktató a fenti jellemzők mentén sem az előadó, sem a facilitátor kategóriájába nem sorolható be egyértelműen.

Miben rejlik tehát a facilitáció eredményességet meghatározó sajátossága a felnőttképzésben, s különösen az általunk vizsgált területen? Az ICMA módszertani kézikönyve szerint a sikeres tréner legfontosabb kompetenciái a következők:

1. **Hálózatépítés.** Az informális hálózati kapcsolatok segítenek a tanulási igények felmérésében. Meg kell ismerni a szervezetben belül a munkaköri követelményeket, a vezetők és beosztottak személyes elvárásait, a szervezetről alkotott jövőképet.
2. **Benchmarking.** A vezetők körében végzett felmérések révén megismerhető a jól teljesítő tanuló szervezetek jó gyakorlata, ami segíthet a saját szervezetben a különböző munkakörökhöz kapcsolódó szükségletek, kompetenciadeficitek meghatározásában. Kiváló eszköz a workshopok és tanfolyamok tanulási céljainak kitűzésében.
3. **Stratégiai gondolkodás.** A hasznos és célirányos tanulási tapasztalatok megtervezéséhez: ismerni kell a szervezet céljait, illetve elképzeléseit arról, hogy a célokat milyen módon kívánják elérni. A képzés stratégiai kezdeményezés, mivel segít a szervezet hosszú és rövid távú céljainak elérésében azzal, hogy elősegíti a teljesítményjavulást az alkalmazottak körében.
4. **Interperszonális kommunikációs készség.** A képzés sikere szempontjából nagyon sokat nyom a latban, hogy hogyan tudja kommunikálni a gondolatait a menedzsment felé, illetve a tanulók irányába. Az emberekkel való együttműködés, a megbeszélések, viták facilitálása, a konfliktuskezelés, az aktív hallgatás vagy a koncepciók koherens prezentálása összefüggnek a jó kommunikációs készséggel.
5. **Rendszerszemlélet.** Lehetővé teszi a kulcsfontosságú tényezők szervezeten belüli kapcsolódásainak megértését, és olyan képzési programok fejlesztését, amelyek a fejlesztendő kompetenciákat összekapcsolják a szervezet küldetésével és a szervezeti egységek céljaival.
6. **Kreativitás.** A workshopok tervezésénél és a tanulás ösztönzésénél fontos, hogy ki tudjunk lépni a megszokott keretből, használjuk a képzelőerőnket, mindkét agyféltekénket.
7. **Humor.** Fontos, hogy a tanulás derűsebb oldaláról közelítsük a témát, ezzel oldódik a tanulók feszültsége, csökken a stressz, és nyitottabbá válnak a tanulási élmény iránt. Ha a tréner képes önmagán nevetni, megérteni mások álláspontját, és azt, hogy ne vegyék görcsösen komolyan a dolgokat, akkor a tanulók könnyebben észreveszik és megértik saját gondolataikat és aggodalmaikat. A kellemes, informális, élvezetes atmoszféra megteremtése, akár az osztályteremben, akár a weben, ösztönzi a tanulók kreativitását és érdeklődését.
8. **Facilitációs készségek.** Napjaink tanuló szervezetében rendkívül fontos a viták vezetésének képessége, a tanulók segítése, a csoport kreativitásának kiaknázása, hogy az emberek önmaguk számára fedezzék fel a dolgokat, felismerjék az összefüggéseket.
9. **Érzelmi intelligencia.** A személyes érzelmi érettség elősegíti a tanuló szervezetben a kulcskompetenciák elsajátítását. Ezek közé tartozik az önmenedzselés és a másokkal való hatékony bánásmód.
10. **Kockázatvállalás.** A kihívások vállalása és az új tapasztalatokra való nyitottság lehetővé teszi a személyes fejlődést és az innovatív megoldások alkalmazását a képzés során. (Walsh, 2003, 8–9.)

A tíz legfontosabb kompetencia egy szélesebb szervezeti látószögből fogalmazódik meg mind a képzés, mind pedig a képzést vezető tréner tekintetében. A csoportdinamikai folyamatok kézben tartása, az emberek kezelése éppúgy helyet kap a listában mint a jó légkört teremtő, motiváló személyiség és a szakmai tudás. Kínálkozik az összevetés az ICMA vezetői kompetencialistájával (71-72.), ami igazolja sejtésünket a vezetői kompetenciákkal való átfedést illetően. A facilitatív vezetés és a képviselőtestület

hatékony működésének facilitálása az ICMA kompetenciamodelljében a *Politika facilitálása* alpontjaiként előkelő helyen szerepelnek. Egyedül a humor hiányzik legalábbis explicit módon nem jelenik meg, vizsgálatok azonban igazolták, hogy a sikeres vezetők humorérzékének mértéke egyenesen arányos az érzelmi intelligenciának azokkal az elemeivel, amelyeket a hatékony vezetés legfőbb ismérveinek tekintenek, így a humor a vezetői készségekhez szervesen kapcsolódik. (Goleman et al., 2002, 59.)

A tréneri szerep a vezetői gyakorlat tükrében

A tréneri szereppel a vezetői gyakorlatban azonosuló vezető rendelkezik olyan speciális készségekkel, amelyek kiváló alapot jelenthetnek a képzések vezetéséhez is. Goleman és munkatársai szerint a tréneri vezető úgy teremt rezonáns légkört, hogy az egyéni igényeket ötvözi a szervezeti célokkal, elősegíti az alkalmazottak képességeinek hosszú távú kibontakoztatását, bátorítja a célok kitűzését és motiválja az alkalmazottakat a szakmai fejlődésre, ami a munkahelyi teljesítmény növelésére is pozitív hatással van. A tréneri stílus módszere a rendszeres, személyes hangú beszélgetés, az őszinte érdeklődés, kíváncsiság az alkalmazottak személyes tervei, elképzelései iránt. Előnyei ellenére sok vezetőnek „nem jut ideje”, energiája a tréneri stílus gyakorlására. A tréneri vezető kompetenciatárába szükségképpen beletartozik a mások fejlődését segítő képesség, én-tudatosság és empátia – vagyis az érzelmi intelligencia magas szintje, amelynek birtokában hiteles tréneri vezető válhat az illetőből. (Goleman et al., 2002, 81–89.)

Mindennek fényében megerősítést nyer az ICMA képzési stratégiájának az a speciális jellemzője, hogy a vezetőkkel és a trénerekkel szemben támasztott kompetencia-elvárások közötti átfedéseket és transzfer hatásokat kihasználva a belső képzésekben kiemelt szerepet szán a vezetőknek. Míg a tréneri vezetői stílus az egyes munkatársakkal kialakított személyközi kapcsolatra épít, addig a képzések esetében a tréner a csoport vezetőjeként látja el feladatát, ami az általános vezetői gyakorlathoz talán még közelebb áll, mint a Goleman-féle tréneri szerep. A szerepmegfeleléseknek ezt a magyarázatát azonban csak részben fogadjuk el minőségi értékmérőként, a hasonlóságok és átfedések mellett fenntartva a distinkció szükségességét a vezető és a tréner facilitatív gyakorlata között, utóbbinál az andragógiai felkészültség, mint hozzáadott érték fontosságát hangsúlyozva.

4.3.4 A facilitátor és a facilitáció a felnőttképzésben

A „facilitátor” szó a „valakinek hasznára van, valakiért cselekszik, valamit megkönnyít” jelentésű latin „facio” töből származik. Legszerencsésebb fordítása talán az „elősegítő”, ami azonban nem igazán illeszkedik a nyelvhasználatba, ezért inkább az idegen változattal találkozhatunk, de azt tapasztaljuk, hogy a szó tényleges jelentését általában homály fedi. Felidézhetjük a szókratészi bábáskodást, mint a segítő pedagógia eredetének tekintett klasszikus gyakorlatot, amelyben a tudás prelegálása helyett a meglévő tudás felszínre hozása és a megoldásra való rávezetés technikája jelent meg. A

fogalom számunkra releváns értelmezésének behatárolásához az amerikai felfogást tükröző definíciókat hívjuk segítségül.

Doyle szerint: „Olyan személyről van szó, aki elősegíti az egyének és szervezetek hatékonyabb működését, az együttműködést és a szinergia kialakítását. Maga semleges marad, nem foglal állást, nem nyilvánít vagy hangoztat véleményt a megbeszélés során, ezáltal elősegítheti a tisztességes, nyílt és a résztvevők bevonását biztosító folyamatokat a csoportmunka sikeres elvégzése érdekében.” (Doyle, 2007, XI.) Míg a csoportfolyamatok irányítását illetően egyetérthetünk a megállapítással, a trénerre/facilitátorra gondolva nem tekinthetjük relevánsnak a semlegesség kritériumát, hiszen ez esetben éppen attól a fontos szerepkörétől fosztanánk meg, hogy a csoportban felmerülő eltérő álláspontok szakmai megalapozottságú szintézisének kialakítását bízassuk rá, másrészt éppen a rogersi facilitátor tulajdonságai egyik legfontosabbikának lenne híján: nem adhatná önmagát.

Bens szerint a facilitátor „...hozzájárul az interakciók strukturálásához és a folyamatok alakításához, aminek révén a csoportok képesek hatékonyan funkcionálni és minőségi döntéseket hozni. Célja a csoporttagok támogatása a kiemelkedő teljesítmények elérése érdekében.” (Bens, 2000, 9.) A döntéshozatal elősegítése kapcsán itt az üzleti szférában, a hivatali munkában jellemző folyamatokra asszociálunk, azoknak is egy demokratikus, az érintettek bevonását biztosító formájára.

Az idézett definíciókból kitűnik az interaktív csoportfolyamatok középpontba helyezése, de kizárólagosan egyik sem vonatkoztható az oktatási szituációra. Sokkal inkább a hivatásos amerikai facilitátor feladatköre körvonalazódik, aki csoportfolyamatokat irányít, módszertani tárházát felsorakoztatva bevonja a résztvevőket a közös gondolkodásba, de maga semleges marad, nem foglal állást. A nyilvánvaló kapcsolódási pontok ellenére a facilitátor semlegessége és az állásfoglalás hiánya oktatási szituációban nem a preferálható.

Schwarz a facilitatori–tréneri–vezetői funkciók megkülönböztetésére öt kategóriát alkalmaz: facilitátor, coach, tanácsadó, munkahelyi vezető, és külön kategóriába sorolódik a képzést facilitáló tréner. A különbségtétel indokolt, hiszen a fenti meghatározásokban szereplő jellemzőktől a facilitatív tréner abban tér el, hogy számára nem elegendő a módszertani felkészültség, a téma szakértője is kell, hogy legyen. Fordított gondolatmenetből közelítve, a facilitátor szerepet vállaló oktató nem azért nem tart előadást, mert arra nem kellően felkészült, hanem azért nem, mert más módon közelít a megoldandó oktatói feladatához: mások a kiinduló kérdései, máshová szeretne eljutni. (Schwarz, 2005, in Schwarz et al., 2005, 28.) A facilitatív szerepek Schwarz szerint az egyén vagy a csoport iránti attitűdök, illetve a tartalomhoz és a folyamathoz való viszony alapján történő tipizálást mutatják.

A szerepek közötti választóvonalat, ahogy az alábbi ábrán is látható a tartalom és a folyamat területén nyújtott szakértelem jelenti. A *facilitatív tréneri* szerep szakértelem tekintetében a tanácsadóhoz áll legközelebb, hozzáértését azonban más célok érdekében mozgósítja. Míg a *facilitatív tanácsadó* elsődleges célja az ügyfél konkrét problémá-

jának megoldásában való segítségnyújtás, addig a tréner törekvése az, hogy a résztvevők a valós problémák megoldásában alkalmazható készségeket szerezzenek.

Facilitátor	Facilitatív tanácsadó	Facilitatív coach	Facilitatív tréner	Facilitatív vezető
Segíti a csoporthatékonyág javításában a csoportfolyamatok és struktúrák nyomon követése és beavatkozás révén	Segíti az ügyfelet a megalapozott döntések meghozatalában, specifikus tartalmi szakértelmét alkalmazva az ügyfél konkrét helyzetére	Segíti az egyéneket céljaik elérésében, hogy elsajátítsák a szigorú önreflexiót saját viselkedésük és gondolkodásuk tekintetében	Segíti a résztvevőket olyan tudás és készségek fejlesztésében, melyeket valós problémákra és lehetőségekre alkalmazni tudnak	Segíti a csoportokat, melyeknek hivatalos vezetője vagy tagja, hatékonyságuk javításában a csoportfolyamatok és struktúrák nyomon követése és beavatkozás révén, miközben tartalmi szakértelmével maga is hozzájárul az eredményhez
Folyamatszакértő, tartalomsemleges	Folyamatszакértő, tartalomszакértő	Folyamatszакértő, ért a tartalomhoz	Folyamatszакértő, tartalomszакértő	Képzett a folyamatokban, ért a tartalomhoz

16. táblázat: Facilitatív szerepek. Schwarz, 2005, in Schwarz et al., 2005, 28.

A *facilitatív tréner* olyan workshopokat tervez, amelyek a résztvevők szükségleteinek megfelelnek. Itt a képzés során a résztvevők a számukra fontos témakörökben kipróbálhatnak új módszereket és megoldásokat, és ezekre visszajelzést is kaphatnak. A folyamatban a felkészült tréner maga is nyitott az eszmecserére és a másoktól való tanulásra. A felnőttképzést facilitáló tréner a téma tartalmi szakértője, miközben rendelkezik a facilitatív technikák alkalmazásához szükséges módszertani háttérrel. Folyamatszакértőként ismeri, hogy milyen viselkedés, folyamat és struktúra járulhat leginkább hozzá a magas minőségű problémamegoldáshoz és döntéshozatalhoz, és tudja, hogy milyen elemek segítik a hatékony csoport kialakítását. (Schwarz, 2005, in Schwarz et al., 2005, 29.) Ezzel szemben a táblázat bal oldali első oszlopában szereplő *facilitátor* ismertetőjegye a semlegessége, ami nem azt jelenti, hogy nincs véleménye, de ezt az adott szituációban szándékosan nem osztja meg a csoporttal, hogy ne befolyásolja a döntéshozatali folyamatot. Az amerikai önkormányzatoknál képzett facilitátorok dolgoznak, akik mind a hivatali életben, mind pedig a lakossággal való kapcsolattartásban fontos szerepet töltenek be a különböző egyeztetések, döntéselőkészítő értekezletek vezetésében, konfliktushelyzetek megoldásában stb.

A *facilitatív vezető* és a tréner szerepkörök viszonylag problémamentesnek tűnő átjárhatósága valójában megalapozottá teheti ennek kihasználását az oktatásban, ahogy az ICMA gyakorlatában is láthatjuk. A vezető számára éppen az okozza a nehézséget, hogy érintettsége és felelőssége ellenére hitelesen töltsen be a semleges facilitátor szerepet. Ilyen esetben személye lehet az akadály a valós problémák felszínre kerülésének. Ezek azok a helyzetek, amikor szükség van a hivatásos facilitátorra.

4.3.5 Az egyoldalú kontroll modell és a kölcsönös tanulás modellje a felnőtt képzésben⁷²

Schwarz kategorizálása megragadja a tréner–facilitátor–vezető szerephármas közötti hasonlóságokat és különbségeket, így alkalmas a funkciók elhatárolására. A sikeres facilitatív oktatói működés lényegét Schwarz ún. „egyoldalú kontroll modelljén” és „kölcsönös tanulási modelljén” mutatjuk be, amelyek referenciapontként szolgálhatnak a felnőttoktatóról alkotott kép teljessé tételéhez. Az *egyoldalú kontroll modell* Argyris és Schön szerint egy olyan filozófiát jelenít meg, amely jelentős szerepet játszott az amerikai üzleti világban elfogadott viselkedés alakításában. Miközben évtizedekig a siker kulcsának tekintették, belső ellentmondásai és gyengeségei miatt a jövőben az eredményes működés akadályává is válhat. A *kölcsönös tanulás modellje* irányába való javasolt elmozdulás jelzi a csoportfolyamatok és a facilitatív vezetés fontosságának felértékelődését. Ennek pedig fontos üzenete van az oktatás és képzés számára, amennyiben a hasznos tudás, mint az elvárt tanulási eredmény a képzés különböző szintjén és formáiban közvetlenül kapcsolódik a munkahelyi eredményességhez, ami a pragmatikus amerikai képzési filozófia által közvetített alapvető értékmérő. (Kofman, 2003.)

Ha ezeket a mentális modelleket az oktatási szituációra alkalmazzuk, akkor az oktatót speciális szerepeiben ragadjuk meg, amelyek szerint vagy ellenőrzése alatt tartja, vagy megosztja a tanuláért vállalt felelősséget. Schwarz szerint mindkét esetben az 1. *alapértékekben és feltételezésekben*, illetve az azoknak megfelelő 2. *stratégiákban*, valamint 3. a *következményekben* kell keresnünk a magyarázatot. Schwarz szerint a facilitatív módszerek négy alapértéke és az abból következő elvek: 1. *az érvényes információ* – az információ megosztása a problémával kapcsolatban; 2. *a szabad és információra épülő választás* – a döntések információra és nem nyomásra épülnek; 3. *a belső elkötelezettség* – a csoport minden tagja személyesen felelős a döntésért és azt hajlandó támogatni; 4) *a belátás* – az ítélkezés, bírálat időlegesen felfüggesztése. A modell és az alapszabályok diagnosztikai célra is alkalmazhatók a rossz hatékonyságú csoportviselkedés azonosítására és a beavatkozási terv elkészítésére, a tanításban pedig az eredményes csoportnormák kialakítására és az oktató munkájának irányítására, ami elősegíti az önreflexiót. (Schwarz, 2005, 42–61.)

A két modell egyes kategóriái közötti horizontális összefüggések elemzése a két viselkedéstípus természetét jellemző dimenziókat állítja egymás mellé, míg a vertikális irányú vizsgálat az egyes modellek struktúráját tükrözi, amelyben az egymással kapcsolatban lévő szintek tartalmazzák a mögöttes elveket, a stratégiai viselkedéseket és ezek eredményeit egy koherens rendszerbe szervezve. Még ha az egyes kategóriákhoz tartozó viselkedési minták szétválasztása az elméleti modellekben le is egyszerűsíti az

oktatási folyamat valóságát, segít az oktató csoportvezetőként való értelmezésében, és segít kiválasztani azokat a viselkedésformákat, amelyek az egyéni és a csoportteljesítményt pozitívan befolyásolják. A két modellben az alapértékek eltéréseit az alábbi táblázat illusztrálja.

EGYOLDALÚ KONTROLL MODELL		KÖLCSÖNÖS TANULÁSI MODELL	
Alapértékek és feltételezések		Alapértékek és feltételezések	
<ul style="list-style-type: none"> • A cél elérése egyoldalú kontroll révén • Győzni, és nem veszíteni • A negatív érzelmek kifejezésének minimalizálása • Racionális cselekvés 	<ul style="list-style-type: none"> • Én értem a szituációt, akik másképp látják, azok nem jól értelmezik • Igazam van, akik nem értenek velem egyet, azoknak nincs igazuk • Tiszta szándékaim vannak, akik nem értenek velem egyet, azoknak a szándékai megkérdőjelezhetők • Az érzéseim jogosak 	<ul style="list-style-type: none"> • Érvényes információ • Szabad, információra épülő választás • Belső elkötelezettség • Belátás 	<ul style="list-style-type: none"> • Van valamennyi információ, másoknak más információi vannak • Mindenki láthat olyasmit, amit a többiek nem • A különbségek lehetőségek a tanulásra • A szituációkban az emberek igyekeznek becsületesen, integritásukat megőrizve cselekedni

17. táblázat: Alapértékek és feltevések. Forrás: Schwarz, 2005, 36, 42. Adaptálta: Dobos Ágota

Az *alapértékek* dimenziójában az *egyoldalú kontroll modellben* az oktató az előre elhatározott céljait mások bevonása nélkül akarja elérni, figyelmen kívül hagyva, hogy esetleg mások hozzájárulása is értékes lehet. Minden, ami a cél elérésének útjában áll, elkerülendő, a negatív érzelmek kifejezése éppúgy, mint a kérdések megvitatása, mert az interakció elterelheti az oktatót az eredeti szándékától, ami viszont a játszma elvesztésével járhat. Ezzel szemben a *kölcsönös tanulás modelljében* az oktató nyitott arra, hogy másokat egyenlő partnernek tekintsen, megossza az információit és az azokhoz kapcsolódó gondolatait, érveléseit, hogy a partnernek megértsék az álláspontját. Az érvényes információ a tudatos és szabad választás alapja a célkitűzések meghatározásában és a célokat szolgáló módszerek kiválasztásában, ami a döntésekért és azok eredményéért vállalt személyes felelősséget eredményezi. Schwarz szerint a belátás „a mások és önmagunk iránt érzett empátia” nem tartalmaz egyoldalú védettséget, és inkább ösztönöz, mint visszafog más alapértékeket. (Schwarz, 2005, 43.)

Az *alapértékek* elfogadása az *egyoldalú kontroll modellben* az oktatót arra ösztönzi, hogy az egész folyamatot tartsa ellenőrzése alatt, abban a meggyőződésben, hogy ő az, aki rendelkezik a szituációra vonatkozó egyetlen érvényes és tökéletes értelmezéssel. Következésképpen nincs helye az ellentmondásnak vagy másképp gondolkodásnak, mivel a helyes nézőpontot az oktató képviseli, aki tudja, hogy mi a csoport érdeke, álláspontja megkérdőjelezhetetlen. Ez a feltevés az oktatási szituációban felmerülő minden gondolatra és érelemre vonatkozik, és közvetlenül befolyásolja a cselekvéseket. Az interakciót a minimumra korlátozza, nem érzi szükségessének mások bevonását.

A kölcsönös tanulás modelljében az alapfeltevések egészen más viszonyulást tükröznek. Az oktató nem akarja bizonyítani, hogy mindent tud, hanem elfogadja mások hozzájárulását is. Ez egyben azt is jelenti, hogy az oktató a csoport tagjának tekinti magát, akinek megvan a feladata a folyamatban. Az általa képviselt nézőpont csak egy a sok lehetséges vélemény közül, és mivel az oktató kíváncsi a többiek véleményére, támaszkodik a csoporttagok hozzászólásaira. Az alapértékekhez ebben a modellben társul az emberek véleménye és értelmezése iránti kíváncsiság, a szándékok, érvelések és stratégiák megosztása, és a szituációért való közös felelősség, amely egyben egymásraultaltságot is jelent. A kifejlesztett stratégiák a két modell alapértékeire és feltételezéseire épülnek, ahogy az alábbi táblázatban látható.

EGYOLDALÚ KONTROLL MODELL	KÖLCSÖNÖS TANULÁS MODELL
Stratégiák	Stratégiák
<ul style="list-style-type: none"> • Saját pozíció hirdetése • A vélemény magánügy • Nem kérdezi mások véleményét • Az oktató véleményének indirekt elfogadtatása • Az oktató és mások védelme 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A feltevések és következtetések tesztelése 2. Minden releváns információ megosztása 3. Specifikus példák alkalmazása 4. Az érvelés és szándék magyarázata 5. Az érdeklődésre és nem a pozícióra fókuszál 6. A vélemény és érdeklődés kombinálása 7. A megközelítés közös kidolgozása 8. A nehéz problémák megvitatása 9. Az elkötelezettséget kiépítő döntéshozatali szabályok alkalmazása

18. táblázat: Stratégiák. Forrás: Schwarz, 2005 36, 42. Adaptálta: Dobos Ágota

Az egyik oldalon a szituáció egyoldalú kontrollja áll, ami az oktató álláspontjának hirdetését jelenti, miközben nem indokol, igyekszik a szituáció saját értelmezését elfogadtatni a többiekkel. Ahelyett, hogy érdeklődne mások érvei és viselkedése iránt, az oktató úgy gondolja, hogy úgyis tudja, hogy mit fognak mondani, tehát nincs interakció, az oktató kizárja a mások véleményéből való tanulás lehetőségét, miközben védi magát a váratlan kérdésektől, a zavarba ejtő érdeklődéstől és a negatív érzelmektől. A másik oldalon áll a kölcsönös tanulás és a hatékony csoportfolyamatok támogatása, amelyben a közös gondolkodás, problémamegoldás, közös döntések dominálnak. (Schwarz és Davidson, 2005, 45.)

Végezetül az alábbi ábra mutatja, hogy melyik megközelítés milyen következményekkel jár.

EGYOLDALÚ KONTROLL MODELL	KÖLCSÖNÖS TANULÁS MODELL
Következmények	Következmények
<ul style="list-style-type: none"> • Félreértés, improductív konfliktus, védekezés • Bizalmatlanság • Önmegvalósítás, önfényezés • Korlátozott tanulás • Csökkent hatékonyság • Alacsonyabb minőségű szakmai karrier 	<ul style="list-style-type: none"> • Javuló megértés, kevesebb védekezés • Növekvő bizalom • Kevesebb önmegvalósítás, önfényezés • Több tanulás • Nagyobb eredményesség • Magas minőségű szakmai karrier

19. táblázat: Következmények: Forrás: Schwarz, 2005 36, 42. Adaptálta: Dobos Ágota

A kiválasztott alapértékekre, feltevésekre és stratégiákra építve a tanulási folyamat maga szembetűnő különbségeket mutat.

A facilitatív megközelítésre épülő *kölcsönös tanulási modell* végeredménye a támogató környezetben zajló eredményes tanulást és a szakmai karrier minőségének javulását, nagyobb önbizalom mellett jobb teljesítményt eredményezhet.

4.3.6 Összegzés

Mint utaltunk rá, a felnőttoktató facilitatív szerepvállalása az oktatás hagyományos értelmezésétől eltérő filozófiát és szemléletet tükröz, magas szintű kognitív és emocionális munkát igényel, nem szűkíthető le csupán a módszerekre és interaktív technikákra, amelyek segítségével az a gyakorlatban leképeződik. A felnőtt-tanulás facilitatív megközelítése a problémák elméleti beágyazását igényli, hogy megalapozott válaszokat adhassunk a „miért, hogyan és mit” kell tennünk kérdésekre. Szükséges hozzá módszertani kultúra, vagyis a rendelkezésre álló módszertani kincstár elméleti megalapozottsága, annak érdekében, hogy tanulási célnak, az oktatási formának, tartalomnak, a célcsoportnak, a tanulási körülményeknek és az oktatói stílusnak leginkább megfelelő módszereket válasszunk. (Kálmán, 2009.) Más megközelítésből a tanítás-tanulás tranzakcióban a tervezett eredmény és az elérését szolgáló gyakorlat harmóniáját közvetítő hitelesség az, ami elsődleges fontosságú, a módszerek és a technikák alkalmazása ebből következik. (Garrison és Archer, 2000.) Sz. Molnár Anna szerint a trénernek sajátos kommunikatív funkciója is van, szakmai kompetenciájának részét képezi a helyzethez és a kommunikációs viszonyokhoz adekvát reagálási készség megválasztásának képessége is. (Sz. Molnár Anna, 2002, 180.)

A felnőtt tanulók tanulmányaikra, tanulási tapasztalataikra visszaemlékezve az iskolában, de a családban is könnyen találunk példát az egyoldalú kontrollt idéző gyakorlatra, melyet a „tanító” általában jóhiszeműen alkalmaz, nem tudván, hogy az nem biztosítja az általa is várt eredményt. A továbbképzési gyakorlatban a tanulási eredmények kapcsán a fő kérdés az, hogy az alkalmazott módszerrel elérhető-e a munkahelyi teljesítményt eredményező tudás, ami képessé teszi a tanulót a gyakorlati problémák megoldására, a változó helyzetekhez való alkalmazkodásra. Az ilyen tudás nem adható át a tanuló aktív bevonása nélkül, aki csak így válik saját tanulása aktív részesevé. (Maróti, 2005.) A kölcsönös tanulás modelljében vázolt alapértékekre épülő stratégia által megkívánt facilitatív tréneri és vezetői viszonyulás egyben a felnőtt tanulóról alkotott korszerű andragógiai értelmezéssel kongruens gyakorlat megvalósulásának záloga.

Ebben a folyamatban a kulcsszerep a trénerre hárul, függetlenül attól, hogy hivatásos vagy munkahelyi vezető viseli-e az adott szituációban a tréner kalapját. Az elméleti megalapozottságú tartalmi és módszertani munka elengedhetetlenül szükséges, párosulva magas fokú érzelmi intelligenciával, amire sikeres oktatónak és vezetőnek egyaránt szüksége van. Goleman szerint az alkalmazkodóképesség és a csoportmunkára való hajlandóság mellett az empátia a legfontosabb tényező, ami meghatározza

interperszonális kapcsolatokra való képességünket. (Goleman, 2007, 112-137.) A szervezettefejlesztési irodalom az empátiát talán a legfontosabb puha készségnek tekinti, amely jelentősebb ma a munkahelyen, mint a szakmai hozzáértés. Ezek a vezetőképzésben is kiemelt helyet foglalnak el, mert közvetlen kapcsolatban vannak a csapatépítéssel, a munkatársak motiválásával, a változás vezetésével, melyek ma a vezetők legfontosabb feladatai. (Walsh, 2003, 3.)

Véleményünk szerint a demokratikus önkormányzás gyakorlathoz és módszereihez szokott amerikai vezető sok tekintetben más, talán értőbb szemmel is olvassa a vizsgálódásunk kiindulópontjául szolgáló módszertani útmutatókat, mint a tekintélyelvű iskolai hagyományokon felnőtt magyar oktató, hiszen az amerikai önkormányzati gyakorlatban a facilitáció módszerét, mint azt a kompetenciaelvárások is mutatták, számos relációban napi rutinként alkalmazzák. Az amerikai vezető további helyzeti előnye, hogy mire végigjárja a vezetői készségfejlesztés lépcsőfokait, saját képzése során bőven van alkalma tapasztalatot szerezni a professzionális tréneri gyakorlatról, így mérlegelheti, hogy vállalja-e az ezzel járó kockázatokat. Nem úgy a tekintélyelvű magyar egyetemi kultúrán felnőtt oktató, aki magas szakmai végzettség, de andragógiai alapok nélkül kénytelen vállalni a közszolgálati szakemberek továbbképzését. A felnőtt tanuló, jelen esetben közszolgálati vezető vagy választott tisztségviselő, joggal helyezheti vele szemben magasra a mércét, ma már egyre inkább nemcsak a szakmai felkészültséget, de a módszertani jártasságot is követelményül állítva.

A kihívás és kockázat tehát akkor is jelen van, ha a facilitatív trénerre válás hagyományos oktatói szemszögből merül fel. Ez esetben fel kell adni az elméleti terep viszonylagos biztonságát, és vállalni kell a kockázatot, hogy nem várt vagy nem ismert kérdések merülnek fel, netán kiderül, hogy adott kérdéskörben a résztvevők több gyakorlati ismerettel rendelkeznek, mint a tréner. Ha azonban elfogadjuk a partnerség elvét, a tanuló felnőtt személyiségként való kezelését, aki meglévő tudását és tapasztalatait hozza a csoportba azért, hogy másokkal megosztva azokat municiót adjon tanulási céljaink eléréséhez, akkor más az optika. Hiszen a tréner is hozza a maga elméleti és módszertani tudását, és éppen abban rejlik az interaktív képzés előnye, hogy mindkét félnek lehetősége van a másiktól tanulni, megosztani azt, amiben több tapasztalata van, vagy amit jobban tud. Ha a látszólagos presztízsvesztesztől való félelmet sikerült legyőzni, akkor további kihívást jelent a csoportfolyamatok közben tartása, az aktív jelenlét akár napi nyolc órában, zavaró körülmények sokasága, ehhez képest egy előadás megtartása sokkal egyszerűbbnek tűnik. A hozadékok között, amelyek a kihívás vállalása mellett szólnak, szerepel a tréner saját tudásának, készségeinek, személyiségének folyamatos fejlődése is.

Ha mégis kétségünk merülne fel az ICMA gyakorlatának hatékonysága kapcsán, amely a facilitatív tréneri szerepet a magunk andragógiai megalapozottságú megközelítéséhez mérten jóval lazábban kezeli, akkor segítségül hívhatjuk a jó tréner, aki *„érezeti, hogy hisz a másik képességében, és bízik abban, hogy a tudása legjavát fogja nyújtani”*. (Goleman et. al, 2002, 89.) Véleményünk szerint az adott szituációban szükséges mélységű facilitációs munka értő mérlegelése alapján kell eldönteni, hogy akkor és ott

milyen szakértelemre van inkább szükség, így juthat feladat hivatásos trénernek, vezetőnek, közszolgálatban dolgozó munkatárnak egyaránt. A következőkben bemutatott amerikai eredetű módszerek az ismeretközlő és készségfejlesztő képzésekben is kiválóan alkalmazhatók.

4.4 Az esettanulmány, mint oktatási módszer

Az esettanulmányhoz többféle értelmezési lehetőség kapcsolódik. Egyes tudományterületekre (orvostudomány, pszichológia) különösen jellemző a tudományos céllal történő *esetfelvétel*, amelynek során rögzítik az adatokat, megfigyeléseket, eljárásokat és azok implikációit, hogy azután az esetet *esetmegbeszélés*, *esetbemutató*, *esetleírás* vagy *esetelemzés* segítségével ismertessék meg a szakmai közönséggel, vagy az oktatás során használják fel. (Golnhofer, 2001, 9–12.) Az angol szóhasználatban a „case study” az esettanulmány tágabb értelmezésére használatos, míg a „case method” kifejezést szinte kizárólag az oktatási célú esetmódszerre alkalmazzák. (Marsick, in Galbraith, 2004, 383.) A továbbiakban az esettanulmányt, mint oktatási módszert elemezzük. Célunk a módszer alkalmazásának nálunk kevésbé ismert, legalábbis a közszolgálati képzésben nem kellően kiahasznált lehetőségeit kiemelni, és segítséget nyújtani a gyakorlatban való alkalmazáshoz.

4.4.1 A klasszikus esettanulmány

A precedensjogra épülő angolszász jogrendszer szinte tálcán kínálta a lehetőséget a gyakorlati esetekre épülő oktatási metódus kidolgozására. Ebben a Harvard jogi fakultása (Harvard’s Law School) járt az élen, ahol az esettanulmány módszert Christopher Columbus Langdell, a Harvard Law School akkori dékánja az 1870-es években vezette be, megteremtve az oktatási célú alkalmazás klasszikus gyakorlatát. A 20. század elejére az esettanulmány módszere a korszerű amerikai jogászképzés jellemzőjévé vált, de az üzleti fakultások (például a Harvard Business School) is egyre szélesebb körben alkalmazták. Az esetek a kurzusok gerincét alkották, az elemzés során az oktató aktivizálta a hallgatókat, hogy a vélemények ütköztetésével, érvek és ellenérvek felsorakoztatásával, induktív elemzés során jussanak el a tudományosan megalapozott következtetésekhez.

A Harvardon meghonosodott gyakorlat szerint a nagyszámú hallgatóság egy professzor vezetésével elemzi a bírósági ügyek kapcsán elhangzott véleményeket, hogy kiszűrjék az alkalmazott elvet/elveket, és összekapcsolják őket a konkrét tényekkel. Állást foglalnak a bíróság következtetéseinek helyessége mellett, vagy ellenvéleményeket fogalmaznak meg, és további lehetséges alternatívákat elemeznek. A kérdésekre adott válaszok során a hallgatóknak érvekkel kell alátámasztaniuk és meg kell védeniük a véleményüket. A vizsgafeladat az esettanulmányra épülő kurzus végén egy esszé megírása, amelyben egy konkrét eset kapcsán kell bemutatni a tanult elvek új összefüggésben való alkalmazását.

A módszer alkalmasnak bizonyult a jogi érvelés elsajátítására és a jogrendszer működésének megértésére; a hallgatók elsajátították a jogesetek és jogszabályok elemző olvasását, képessé váltak többek között a kritikus fontosságú tények kiválasztására, a megismert elvek új tényállás esetén való alkalmazására. A sikeres alkalmazhatóság mellett a módszer nem elhanyagolható további előnye a költséghatékonyság, ami szintén növelte a népszerűségét, de több kritika is érte oktatók és jogászok részéről egyaránt.

A kritikusok egyoldalúnak tartották az így szerzett tudást, hiányolták a képzésből a szélesebb értelemben vett problémamegoldó jogász szerephez szükséges készségek fejlesztését. Véleményük szerint a hallgatók a szakma gyakorlásához szükséges számos készséget, például az interjúkészítést, a tanácsadást, a tények vizsgálatát nem sajátították el, és nem szereztek gyakorlatot a tárgyalási technikákban sem. Kifogásolták továbbá azt is, hogy a peres ügyekre fókuszáló képzésben háttérbe szorultak a társadalomtudományi összefüggések. A 60-as években a Harvard, a Yale és a Columbia körül kibontakozó ún. Jogi Realisták (Legal Realists) mozgalma a módszertani megújulást tűzte zászlajára, amelynek része volt a társadalomtudományok integrálása a jogi képzésbe, a szakma gyakorlati terepeivel kiépített szorosabb kapcsolat, valamint az oktatási és számonkérési módszerek választékának kiszélesítése, az esettanulmány módszer kizárólagosságának megszüntetése. (Hart és Norwood, 1994, 76–82.) Más módszerekkel kombinálva az esettanulmányt napjainkban is nagy súllyal alkalmazzák mind a jogi, mind az üzleti képzésben, a Harvard ma is eredményesen épít a hagyományokra.

4.4.2 Az oktatási célú esettanulmányok sajátosságai

A *klasszikus változat* mellett a módszernek több *variánsa* is meghonosodott különböző intézmények és oktatók gyakorlatában, amit pozitívumnak tekinthetünk, különösen, ha az adott módszervariáns metodikailag megalapozott, a kitűzött tanulási célok elérését biztosító eredményes gyakorlatot jelent. Mind az amerikai, mind a hazai oktatási gyakorlatban az esettanulmányhoz kapcsolódó eltérő értelmezésekkel találkozunk. Egyes vélemények szerint az előadás közben részletesen elmesélt vagy megemlített eset is esettanulmánynak számít, gyakran egyenlőségjel kerül az esettanulmány és a problémamegoldó feladat közé, vagy a szimulációs feladatokat is az esettanulmányok között említik. A lényegi kritériumok tisztázása érdekében az esettanulmányt célszerűnek tűnik az említett módszerektől elhatárolni. (Alden és Kirkhorn, 1996, 498–499.) Ez nem a feladattípusok hasznosságának megkérdőjelezése, hanem az esettanulmányban rejlő lehetőségek minél komplexebb kihasználása és a módszer eredményesebb alkalmazása okán válik szükségessé.

„A klasszikus eset ereje a komplex probléma megoldása érdekében hozott döntések valós és gazdag leírása – amelyben a tanulók tesztelhetik, hogy mennyire értették meg a szituációt és saját döntéshozatali folyamatukat.” (Marsick, in Galbraith, 2004, 384.) Van tehát egy komplex szituáció, egy eseménysor, amely beágyazódik egy történetbe, ahol valaki(k) valamilyen módon cselekedtek, reagáltak, az adott helyzetet kezelték. Az

elemzés során ezeket a mozzanatokot kell a résztvevőknek értékelniük az adott szituáció fényében anélkül, hogy a problémát előre definiálnák számukra; maguknak kell rájönniük, hogy van-e probléma, és ha igen, akkor az miben áll. Ahogy nincs előre megadott probléma, úgy nincsen előre megírt jó megoldás sem, minden megoldás elfogadható, amelyet a résztvevő meg tud indokolni, érvekkel alá tud támasztani. A *problémamegoldó feladat* ezzel szemben kész probléma elé állítja a résztvevőket, nem kapnak elemezhető inputot arról, hogy a valóságban milyen döntés született, a feladat a döntési alternatívák kidolgozására irányul. A *szimuláció* pedig a valós jelenségek, például bizonyos munkahelyi szituációk utánzása alternatív dinamikus és interaktív szimulációs technikákkal, melyek segítségével biztonságos körülmények között a valós helyzethez hasonló cselekvési lehetőséget kínálnak a résztvevőknek. (Alden és Kirkhorn, 1996, 498–499.)

Milyen a jó eset?

Az oktatás szempontjából egy eset akkor értékes és használható, ha az az oktatási célhoz kapcsolódó lényeges kérdéskörre irányul, és rendelkezünk a lehetséges ésszerű következtetések levonásához szükséges mennyiségű tényanyaggal, az eset maga azonban nem tartalmazza ezeket a következtetéseket. Terjedelmileg az esetek nagyon eltérőek: lehetnek 1, de akár 50 oldalasak is. Miközben az esettanulmányok szerkezete általában lineáris (van bevezetése és befejezése, fejezetekre tagolódik, a végén kérdéseket tartalmaz stb.), a tartalom nem feltétlenül követ logikai sorrendet. Mivel az esetek a valóságot közvetítik, tartalmazhatnak irreleváns vagy helytelen információkat, elhallgathatnak információkat, amelyekre csak következtetni lehet, és eltérhetnek a lineáris építkezéstől. Ez ugyan megnehezítheti az olvasó helyzetét, de éppen a jól megírt, valóságghú esetekre jellemző, amelyek elősegítik és ösztönzik a dedukciót. (Ellet, 2007, 12–14.)

Fenti nehézségekkel főként akkor szembesülünk, ha esettanulmányként eredeti dokumentumokat, hosszabb kutatási beszámolókat használunk. Kevésbé időigényes feladatokban az eset jobb strukturálásával segíthetjük elő a gyorsabb és könnyebb feldolgozást. Az oktatásban gyakran az eredeti eset módosított, az oktatási célhoz adaptált változatát használják, nem követelmény a valós események teljes pontossággal történő visszaadása. (Yin, 2009, 14.) Banovetz szerint ezért az elemzés a legjobb esetben is csak közelíteni tudja a valós döntéshozatalt, ezzel együtt azonban rendkívül hasznos, mert segít a problémák komplexitásának, az egyéni és szervezeti célok kapcsolódásainak megértésében, fejleszti az analitikus gondolkodást, az objektív tényekre épülő problémaelemzést és a lehetséges megoldások és következményeik átgondolását. (Banovetz, 1998, 5.)

4.4.3 Mire alkalmas az esettanulmány?

Az esettanulmány valós gyakorlati problémákra irányítja a figyelmet, így fontos szerepet tölt be az elmélet és gyakorlat összekapcsolásában. Bár a módszer a legkülönbözőbb igényű és előképzettségű felnőtt célcsoport képzésében is alkalmazható, a

bonyolultabb, komplexebb problémamegoldó és döntéshozatali készségeket igénylő területeken javasolható, ott, ahol a szakmai tudás, az analitikus és problémamegoldó készségek együttes fejlesztése a cél. Jól szolgálhatja a szakmára, szervezeti kultúrába való szocializációra vagy új vezetői szerepre való felkészítést is. (Marsick, in Galbraith 2004, 387–388.)

Alden és Kirkhorn kutatási eredményekre hivatkozva megállapítja, hogy az esettanulmány kevésbé alkalmas a tényszerű ismeretek átadására, ezért az oktatási gyakorlatban elsősorban a problémamegoldó készségek gyakorlására, a valós élet szimulációjára, a döntéshozatali készségek csiszolására, vita generálására és véleményalkotás céljára használják. Különösen hasznosnak találják a gyakorló trénerek a puha készségek tanítására. A bonyolultabb esettanulmányok feldolgozása időigényes, ez elsősorban a kitartó, elmélyült gondolkodásra motivált résztvevők esetében lehet sikeres. (Alden és Kirkhorn, 1996, 504.)

Az esettanulmány felhasználható a téma iránti érdeklődés és a téma megismerése iránti igény felkeltésére is; a tanult ismeretek, fogalmak gyakorlati alkalmazására vonatkozó konkrét problémák megoldásában; viselkedési formák elemzésére; a készségek konkrét helyzetekben való alkalmazásának bemutatására. Az esettanulmányok biztonságos környezetet teremtenek a problémás helyzetek, hibák elemzésére, azok megvitatására, a mások hibáiból való tanulásra. A módszer nemcsak abban segíti a résztvevőt, hogy kommunikálja véleményét, javaslatait, de fejleszti a csoportfolyamatokban, csapatmunkában való részvételi készségét is. A résztvevő számára lehetőséget biztosít a képzés során megszerzett tudás és készségek valós szituációban való alkalmazására, az oktató számára pedig értékelési eszközt jelent, hiszen az esettanulmány megoldása során lemérheti a képzés célkitűzéseihez kapcsolódó tudás és készségek elsajátításának mértékét a szakmai tartalom és a vezetői gyakorlati megoldások és eljárások területén. (Bjornlund et. al., 1998, Module 3.)

Az interaktív workshopok kiváló lehetőséget kínálnak az alkalmazására, de jól kombinálható az előadással, lehetőséget biztosítva a hagyományos tanárközpontú módszer kereteiből való kilépésre. Lehet egy teljes kurzust esetekre építeni, ahogy a klasszikus példában is láttuk, de ha a vitathatatlanul sikeres harvardi képzés kapcsán is felmerülő kritikákra vagy az eltérő egyéni tanulási preferenciákra gondolunk, és a módszertani változatosság mellett tesszük le a voksunkat, akkor az esettanulmányt az interaktív képzések során más módszerekkel kombinálva vagy az előadások menetébe beépítve alkalmazzuk.

4.4.4 Az esettanulmány feldolgozása

Az esettanulmány feldolgozásának fő fázisai az eset megismerése, elemzése és megbeszélése/megvitatása. Az egyes szakaszokban a tevékenység céljától, a rendelkezésre álló időtől és a célcsoport igényeitől függően különböző megoldásokat választhatunk.

4.4.4.1 Az eset

Az oktatási célú esetek számos forrásból származhatnak, nem szükséges és többnyire nincs is mód arra, hogy az esettanulmány elkészítése előtt kiterjedt kutatást végezzünk, a hihetőségre, a valóság közeli tartalomra azonban mindig ügyelni kell, akkor is, ha fiktív eseteket alkalmazunk. Az ötlet származhat az adott szervezetre jellemző valós helyzetekből, esettanulmány-gyűjteményekből, személyes tapasztalatból, megfigyelésből, mások elbeszéléséből, médiából, könyvekből, filmekből stb. Kérhetünk a résztvevőktől is saját tapasztalataik alapján készített esetleírásokat, ismertetéseket, amelyeket az oktató átdolgoz esettanulmány formába. Az ICMA az oktatási célú esettanulmány-gyűjteményein kívül külön kiadványokban teszi közzé az önkormányzatok, gyakorlati szakemberek által leírt eseteket, amelyek az adott szakemberkör számára képzési célra is könnyen adaptálhatók. Az esetek ismertetéséhez kiegészítő anyagokat is használhatunk, például audiovizuális anyagokat, térképeket, dokumentumokat stb., amelyek segítségével több oldalról világíthatjuk meg az eseményeket. Az esettanulmány-gyűjtemények felhasználásával kapcsolatban igen lényeges, hogy szem előtt tartsuk a célcsoport igényeit, az esetnek a célcsoport gyakorlathoz és a témához való kapcsolódását, ha pedig külföldi forrásanyagból dolgozunk, akkor mérlegeljük az adott eset relevanciáját és adaptálhatóságát.

4.4.4.2 Az eset megismerése és elemzése

A hosszabb esettanulmányt célszerű a résztvevőknek előre elküldeni, így már felkészülve érkezhetnek a megbeszélésre. Ezt a megoldást kell választani, ha az egész kurzus vagy workshop egy esettanulmányra épül, ennek megfelelően komplex és bonyolult az eset, így elemzése elmélyült egyéni munkát igényel. Sajátos példája ennek az amerikai polgárháború kontextusába ágyazott közszolgálati vezetőképzés. Az ICMA évente meghirdetett Gettysburg Leadership programja a csaták helyszínére viszi a résztvevőket többnapos bentlakásos képzésre. Az esetek a polgárháború csatáiról, stratégiai döntésekről stb. szólnak – a résztvevőknek előre megküldött írásos anyag megismerése és elemző átgondolása a felkészülés kötelező részét képezi.

A terjedelmes anyagok elemzését segítő módszertani útmutató vagy felkészítés az esetmegbeszélés során kamatozik. Ellet a többszöri újraolvasás helyett – ami gyakori stratégia az esettanulmányokban járatlanabb tanulók körében – a tartalmi kérdések előzetes átgondolását javasolja. A kérdések megválaszolása jelenti az olvasás célját, segít a lényeges aspektusokra fókuszálni. A céltudatos és aktív olvasás segítségével megismerjük az eseményeket, majd elemezzük a situációt. Kiválasztjuk és definiáljuk a problémát; magyarázatot dolgozunk ki a problémára; összekapcsoljuk a situáció kifejtését az eredményt befolyásoló okokkal; pozitív és negatív oldalról is megvizsgáljuk az eredményt; következtetésekre jutunk és kialakítjuk a véleményünket; megkeressük az álláspontunk alátámasztását szolgáló tényeket; megvizsgáljuk, hogy milyen megoldás illeszkedik legjobban a rendelkezésre álló tényekhez és

kritériumokhoz; átgondolunk más lehetséges alternatívákat is, és azokat összevetjük a sajátunkkal. (Ellet, 2007, 20–27.)

Az elemzés történhet egyénileg vagy csoportfeladat formájában. Amennyiben workshop vagy tréning során alkalmazzuk az esettanulmányt, a feldolgozás három szakasza térben és időben közvetlenül követi egymást. Olyan terjedelmű esetet kell tehát választanunk, amely a rendelkezésre álló idő alatt alaposan feldolgozható. Ilyenkor több lehetőség is kínálkozik az eset bemutatására.

- a) Kioszthatunk rövid írásos anyagot, amelyet a helyszínen olvasnak el a résztvevők, majd kisebb csoportokban elemeznek.
- b) Ismertethetjük az esettanulmányt szóban, így minden résztvevő azonos ütemben azonos információt kap, beleértve a facilitátor esetleges pontosításait, kiegészítéseit is. Használhatunk vetített vagy multimédiás anyagot, de bízhatjuk az eset ismertetését meghívott szakemberre is, ahogy az ún. „élő eset” („live case”) kitalálója, Walter B. Murphy a Wharton School of Finance and Commerce képzésén bevezette. (Marsick, in Galbraith 2004, 399.)
- c) Alkalmazhatjuk a Paul Pigors által az 1960-as években bevezetett ún. eseményfolyamat módszert (Incident Process), amely kombinálja az egyéni és a csoportmunkát: minden résztvevő megkapja az eset leírását maximum egy oldal terjedelemben, amely azonban csak korlátozott mennyiségű információt tartalmaz. A résztvevőknek lehetőségük van kérdéseket feltenni a facilitátornak. A kérdések további részleteket hoznak felszínre, a jó kérdéseken múlik, hogy a körülbelül 20-30 perc alatt sikerül-e minden lényeges információhoz hozzájutni, ellenkező esetben lényeges tények rejtve maradhatnak, és ezek hiányában kell hozzálátni az elemzéshez. Ebben a formában a feladat az elemzés és a szintézis készségei mellett a kérdezői készséget is fejleszti, ezért gyakran alkalmazzák például a munkaügyi, panaszkezelési, kihallgatási, nyomozási technikák fejlesztésére. (Alden és Kirkhorn, 1996, 505; Laird, 2003, 169–170.)

4.4.4.3 Az esettanulmány megvitatása

„A megbeszélés az esettanulmány szíve és lelke.” (Alden és Kirkhorn, 1996, 505.) Az eset megbeszélése az esettanulmányban rendelkezésre álló tényekből leszűrhető értelmezések konstruálása, és annak felismerése, hogy egyik értelmezés sem hordozza az egyedüli jó megoldás bizonyosságát. A megvitatás az eset bemutatását és egyéni vagy csoportos elemzését követően mindig egy interaktív, a résztvevők bevonására építő fázis. A harvardi tapasztalatok alapján a résztvevők körében sokszor téves elképzelések is kapcsolódnak az esettanulmányhoz. Azt gondolják, hogy a korábban megszerzett elméleti tudáselemek vannak beágyazva az esetbe, el van benne rejtve az igazság, és az a feladatuk, hogy megtalálják a helyes választ. A magabiztos résztvevők, akik úgy érzik, hogy tudják a jó választ, a megbeszélést dominálva igyekeznek a választ megosztani, elsősorban az oktatóval, a többiek véleményére pedig nem igazán kíváncsiak, hiszen az oktatótól, mint a helyes válasz tudójától várják a megerősítést. Így

a megbeszélés könnyen az oktató és egy-egy résztvevő közötti párbeszéddé alakulhat, miközben a kevésbé magabiztos résztvevők passzívak maradnak. (Ellet, 2007, 89–91.)

A folyamatot facilitáló oktató feladata, hogy olyan biztonságos légkört alakítson ki, amelyben a résztvevők vállalják az esetleges kockázatokat is rejtő együttműködést, és nyitottak a véleményük elmondására. Akkor működik jól a megbeszélés, ha sikerül az egész csoportot bevonni, hiszen az ötleteket a résztvevőktől várjuk, ők tematizálják a megbeszélést. Minél több álláspont kerül felszínre, annál alaposabb és sokoldalúbb vita válik lehetővé. Mint minden interaktív képzésben, nagyon sok múlik a feladat előkészítésén és levezetésén. Az esetek eredményessége nagymértékben függ a facilitátor felkészültségétől, nem véletlenül tartják az esettanulmány vezetését az egyik legnehezebb, tartalmi és folyamatirányítási tekintetben is a legmagasabb szintű felkészültséget igénylő feladatnak.

4.4.5 A módszer előnyei és hátrányai

Előnyök:

- aktivizálja a résztvevőt, bevonja a gondolkodás, megoldáskeresés folyamatába;
- fejleszti a gyakorlati gondolkodást;
- a résztvevő általánosságok helyett valós vagy valóság-közelbeli eseményekkel szembesül;
- megtanulja megfogalmazni és megoldani a problémát;
- a csoportszituációban fejlődik együttműködési és kommunikációs készsége;
- meg kell tudnia indokolni és védeni saját álláspontját, miközben tiszteletben kell tartania mások álláspontját, és azzal kapcsolatban véleményt kell tudnia kifejezni;
- meg kell tanulnia adott információmennyiség birtokában és az idő szorításában dolgozni;
- a módszer megkérdőjelezi, hogy van egyedüli helyes válasz.

Hátrányok:

- a fiktív esetek nem nyújtanak valós tapasztalatot;
- mivel az adatokat és tényeket készen kapja, nem szerez gyakorlatot a tények feltárásában és az összefüggések felismerésében;
- a laboratóriumi körülmények között a résztvevők köre eltérhet a valós közegtől, akik előtt meg kell védenie az álláspontját;
- befejezetlen, nem tartalmazza a döntés végrehajtásának és az eredmények ellenőrzésének folyamatát;
- időigényes kidolgozása és megvalósítás;
- frusztrációhoz vezethet azon résztvevők körében, akik az egyetlen helyes megoldást szeretnék megismerni;
- tartalmi és módszertani tekintetben is felkészültebb facilitátort igényel, mint más módszerek: a mélyebb elemzést kell elősegíteni, nem szabad a részvétel

érdekében minden javaslatot kritika nélkül elfogadni. (Bjornlund, 1998, Marsick, in Galbraith, 2004, 397–398.)

4.4.6 Esettanulmányok a közszolgálati képzésben

AZ ICMA önkormányzati képzés céljára készített esettanulmány-gyűjteményei az önkormányzati gyakorlat számos dimenzióját ölelik fel, melyek az esettanulmány módszer segítségével jól elemezhetők, mivel a problémamegoldás és a döntéshozatal tipikus nehézsége éppen a különböző perspektívák, érdekek közötti eligazodás, a lehető legjobb megoldás megtalálása. (Banovetz, 1998, 7.)

James Banovetz esettanulmány-gyűjteménye az önkormányzati döntéshozatal témakörében a következő gyakorlati dimenziókra mint aktuális problémákra fókuszál: elméleti tételek a gyakorlatban; az önkormányzatot érintő alapvető változások; a problémák komplexitásának növekedése; az önkormányzat munkájára ható külső tényezők felerősödése; a globális gazdasági problémák és a felsőbb igazgatási szinteken hozott döntések hatása a helyi igazgatásra és politikára; a szolgáltatások fejlesztése és minőségének fenntartása a megnövekedett lakossági elvárások között; a menedzsment technikák szerepe a szűkülő források hatékony felhasználásában; a lakosság bevonása; együttműködés a politikai és adminisztratív döntéshozók között; a stratégiai menedzsment és a kiválóság. (Banovetz, 1998, 7–45.)

Altenburger az alábbi diagnosztikai eszközt ajánlja az esettanulmány feldolgozásához.

A probléma diagnosztizálása	A környezet diagnosztizálása	Az ismeretlen tényezők felmérése	A köztisztviselő saját szerepének tisztázása
a probléma definiálása; bizonyítható tények; hiányzó információk; a probléma kialakulásának története; mennyire tudja az önkormányzat kézben tartani az ügyet; a probléma tisztességes megoldását biztosító feltétele	hátráltató körülmények a választott tisztviselők körében; más érdekelttek hozzáállása; vannak-e ellenői a javaslatnak; van-e ellenséges média propaganda	a megoldás hatásai az önkormányzatra; a döntés hatása az emberekre; előre nem látható kockázatok	az objektivitást korlátozó személyes érintettség számbavétele: érdekek, előítélet; a támogatott megoldás valóban a közösség érdekét szolgálja-e; illik-e a megoldás az értékrendjébe; mennyire védhető a döntés

20. táblázat: Diagnosztikai eszköz a problémák felmérésére. Forrás: Altenburger, 2002, 69.

Az az esettanulmány módszert a szerző szintén a klasszikus értelmezés szerint kezeli. Az esetekben felmerülő problémák széles skálán mozognak, tipikusan olyanok, amelyek közvetlenül érintik az egész közösséget. A közszolgálati sajtoságok, például a politikai érdekek vagy a hatalommal való visszaélés veszélyei markánsan kifejezésre jutnak. A problémák fókuszpontjai: helyi adózás; zöldterület beépítése; parcellázás; önkormányzati lakások új területekre való kiterjesztése; egyes állampolgárok életvitеле, amely a lakóközösségre is hatással van.

A tényezők szisztematikus számbavétele segít meghatározni a problémát, segít azonosítani a megoldást befolyásoló objektív tényezőket és a lehetséges kockázatokat, valamint a segít kiszűrni a döntést befolyásoló szubjektív elemeket, ami internalizálja a problémamegoldás menetét. (Altenburger, 2002, 66–69.)

Az esettanulmányhoz hasonló, attól azonban részben eltérő alkalmazási lehetőséget kínál a kritikus esemény módszer, amellyel a következő fejezetben foglalkozunk, lehetőséget adva a két módszer összevetésre is.

4.5 A kritikus esemény módszer

4.5.1 A módszer elméleti háttere

Az ICMA módszertani anyagaiban a kritikus esemény módszernek a közszolgálati vezetőképzés céljára adaptált változatával találkozunk, amelynek célja a különböző problémás munkahelyi szituációk kezelésével, megoldásával kapcsolatos személyes reflexió elősegítése, valamint a megoldási javaslatok, alternatívák csoportszintű megbeszélése, közös átgondolása.

A módszer eredete a pszichológiai kutatáshoz kapcsolódik, gyökerei Sir Francis Galton 1880-as években publikált tanulmányaihoz nyúlnak vissza, szakmai kritériumai a gyakorlati alkalmazás során alakultak ki. A módszer a II. világháború idején kezdett elterjedni az U.S.A.-ban a repülésügyben és a hadseregben végzett viselkedéstudományi kutatásoknak köszönhetően. Céltudatos alkalmazása és az elnevezés meghonosítása is az American Institute for Research, majd a Pittsburghi Egyetem munkapszichológiáival foglalkozó műhelyeinek tevékenységéhez kötődik. A figyelem elsősorban a különböző vizsgált munkakörökben tapasztalható eredményes és kudarcos viselkedésekkel kapcsolatos szituációk elemzésére irányult. Az elemzések eredményeképpen a professzionális teljesítményre, a képzés eredményeként bekövetkező viselkedésváltozásokra, a munkavállalók kiválasztására, besorolására, a munkakörök meghatározására, a működési folyamatokra, a döntésekkel és választásokra irányuló vezetői viselkedésre vonatkozó és a gyakorlatban alkalmazható következtetéseket dolgoztak ki. (Flanagan, 1954, 324–355.)⁷³

Flanagan szerint kritikusnak akkor tekinthetünk egy eseményt, ha az adott szituációban végbemenő cselekvés célja és mozgatórugói, a következmények és a hatások egyértelműen meghatározhatók a megfigyelő számára. A hozzákapcsolódó technika az

⁷³ John C. Flanagan hivatkozott tanulmánya részletesen foglalkozik a módszer fejlődésével, alapelveivel és a cikk megjelenéséig folytatott amerikai vizsgálatok áttekintésével.

emberi viselkedés megfigyelésére irányuló eljárások sorozatából áll, melyek célja, hogy gyakorlati problémák megoldásához nyújtson segítséget. (Flanagan, 1954, 327.)

Az oktatási célú alkalmazásra az események egyszerűsített, jól strukturált formája a legalkalmasabb, amelynek révén kihasználhatók a módszerben rejlő lehetőségek a lényeges vagy tipikus tapasztalatokra való reflektálás érdekében. A kritikus esemény lehet szokásos, hétköznapi munkahelyi tapasztalat, valami, ami szokatlanul jól ment, vagy éppen nem jól működött és problémához vezetett; ami különösen nehéznek bizonyult, megváltoztatta a munkát; vagy ami összefoglalja az adott munkakörben jellemző munkafolyamatokat. Ezek elsődleges autentikus forrása maga a célcsoport, ezért érdemes ösztönözni, hogy a fontosnak tartott eseményekről készítsenek feljegyzéseket. A szituáció rögzítésére Greene és Gibbons (1991) a reflektív naplót javasolják, amelybe az egyén számára fontos események leírása és a reflexiók a további felhasználást is elősegítő egységes szerkezetbe rendezve kerülnek. (Greene és Gibbons, in Knasel et al., 2000, 118.) A tapasztalatok narratív formában való rögzítése előhívja a reflexiót és a tanulást is. (Szivák, 2002, 57.) A lényeges momentumokat tartalmazó adattalppal segíthetjük a tények és a hozzájuk fűzött gondolatok papírra vetését.

4.5.2 Példák a módszer alkalmazására

1. Az alábbi kritikus esemény a *Supervisory Skills for Improved Employee Performance* Az alkalmazottak jobb teljesítményét elősegítő csoportvezetői készségek című egynapos képzésre készített ICMA oktatócsomag „Leader’s Guide” nevű kiadványából származik. Jól mutatja a kritikus esemény strukturálásának egyik legegyszerűbb módját, amely elősegíti az oktatási célra való felhasználást is. A kontextus, amelyben az eset felmerült, az alkalmazottak magánéleti problémáival összefüggő munkahelyi teljesítményekben mutatkozó problémák kezelésével kapcsolatos. Célja annak tudatosítása, hogy szükség esetén igénybe vehető egy külső segítségnyújtási szolgáltatás, a *Munkavállalói Segítségnyújtó Program* (Employee Assistance Program). A magánszféra sértetlenségét előtérbe helyezve kezelik a munkavállaló esetét, nem tájékoztatják a munkahelyet a kezelés menetéről, a hatás a munkavállaló jobb teljesítményében mérhető le. (Ehrlich, 2002, 10–11.)

Mi történt? Egyik alkalmazottam bejött az irodámba, és azt mondta, hogy öngyilkosságra készül. Elhagyta a felesége, és pénzügyi gondjai is vannak. Nem tudta, hogy előléptetésre számíthat, ami több pénz és kedvezőbb munkabeosztást is jelent.

Hogy reagált? Próbáltam megnyugtatóni, beszélgettem vele különböző dolgokról, kérdeztem, hogy nem kér-e valamit enni vagy inni. Mivel azt mondta, hogy elfogadja, kerestem valakit, aki hozott ennivalót. Körülbelül fél órát beszélgettünk, mire beleegyezett, hogy szóljak az Munkavállalói Segítségnyújtó Program munkatársának. Hamarosan megérkezett egy pszichológus, aki kiküldött a szobából, és kézbe vette az esetet.

Mit tanult belőle? Az esemény hogy hatott az Ön vezetői munkájára? A tanulság egyrészt azt, hogy sokszor szüksége lehet az embereknek, hogy valaki meghallgassa őket. Másrészt nagyon fontos, hogy jó viszonyban legyek az alkalmazottakkal, és a Segítségnyújtó Program munkatársával, akihez ilyen esetben fordulhatok.

Forrás: Személyzeti igazgató, Észak-Karolina

A tananyag „Tanulj saját tapasztalatodból” című záró moduljának utolsó feladata egy kritikus eseményről szóló jelentés készítése (Critical Incident Report), átgondolása és megbeszélése egy csoporttárrsal. Javasolja az útmutató, hogy a páros tagjai a képzést követő egy-két hónapon belül ismét találkozzanak, és beszéljék meg, hogy közben kinek milyen esetei voltak, ezzel is ösztönözve a kritikus esetek lejegyzését, ezáltal az önreflexió rendszeres gyakorlását.

A feladat a következő kérdések kidolgozását kéri egy előre elkészített egyoldalas adatlapon. A kérdések a konkrét eseménytől a bekövetkező változásig tartó folyamat egyes mozzanatainak hatását, a saját viselkedés leírását és önértékelését tartalmazzák:

- *Mi történt?*
- *Hogy reagált?*
- *Mit tanult belőle?*
- *A tanult vezetői sikertényezők (világos elvárások megfogalmazása; aktív hallgatás; hatékony visszajelzések) közül melyeket alkalmazta?*
- *Melyeket alkalmazta sikeresen?*
- *Melyeket kell még gyakorolnia?*
- *Az esemény hatására megváltoztatta/meg fogja-e változtatni vezetői gyakorlatát?*

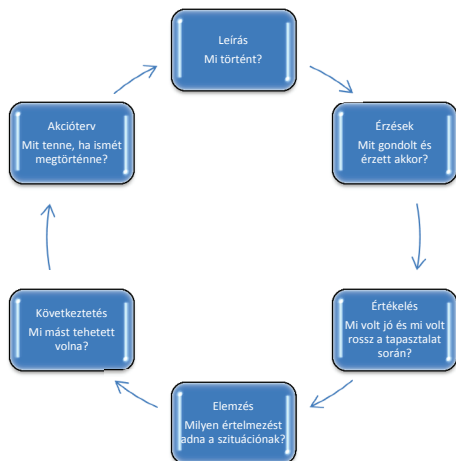
(Ehrlich, 2002, 128.)

2. A mélyebb elemzést inspirálja *Johns Strukturált Reflexió Modelljének* (Model of Structured Reflection) követése. (Johns, 1995, in Knasel et. al., 118–120.) A modell a szituáció feldolgozását szintén az önreflexiót segítő kérdésekkel tereli mederbe. Az egymásra épülő szintek fokozatosan újabb dimenziókat emelnek be a vizsgálatba, melynek során az egyéni fókusz kitágul. A kérdések nyomán kibonthatók a szituáció összetevői, a környezeti és a belső tényezők egyaránt. A látószög változtatása elősegíti a sokoldalú elemzést és a különböző alternatívák mérlegelését. A folyamat végén a záró kérdések a figyelmet ismét az egyénre, a benne végbemenő folyamatokra és a tervezett lehetséges jövőbeli változtatásokra irányítják.

1.	Az esemény leírása	Mi történt? Mi volt a háttér kontextus? Kik voltak a szereplők?
2.	Reflexió	Mit akartam elérni? Miért tettem, amit tettem? Hogy éreztem magam az esemény idején? Mások hogy viszonyultak hozzá? Milyen következményekkel járt?
3.	Hatások	Milyen tényezők befolyásolták cselekedeteimet és döntéseimet? Milyen más tényezőket mérlegelhettem volna?
4.	Alternatívák	Mi mást tehettem volna még? Milyen változást hozhattak még ezek a lépések?
5.	Tanulás	Mit tanultam az eseményből? Hogy változtattott meg engem az esemény? Mit tennék, ha ismét előfordulna?

21. táblázat: A strukturált reflexió modellje. Forrás: Johns in Knasel et. al., 118–120.)

3. Az egyéni vagy csoportban végzett elemző feldolgozás jól építhető *Gibbs hatfázisú reflektív folyamatmodelljére* is (Gibbs in Knasel et. al., 118–120.), melyet az alábbi ábra szemléltet.



29. ábra: Hatfázisú reflektív folyamatmodell. Forrás: Gibbs, 1998 in Knasel et. al., 120.

A modellben ábrázolt fázisok a következő tartalmi dimenziókat tartalmazzák:

1. **Az esemény leírása** (tényszerű ismertetés: mikor, hol, kinek a részvételével történt; kinek milyen szerepe volt; milyen kontextusban történt, milyen eredménnyel)
2. **Érzések** (a végbemenő belső folyamatok felidézése, milyen érzések, gondolatok kísérték, miért maradt meg ilyen élénken az emlékezetedben, mit gondoltál róla akkor és most, mit éreztek/gondoltak róla mások)
3. **Értékelés** (mi ment jól, és mi nem ment jól)
4. **Elemzés** (a folyamat részleteinek egyenkénti elemzése: mit csináltál jól, mit csináltak mások jól, hogyan járultak hozzá mások, mi ment rosszul, hogy kellett volna csinálni)
5. **Következtetés** (mit kellett volna másképp tenni, őszinte reflektálás saját és mások viselkedésére)
6. **Akcióterv** (mit tennél ugyanúgy és mit másképp, ha megismétlődne az esemény)

A modell újszerűsége, hogy a szituáció átgondolásában a hangsúlyt az adott esemény- és cselekvéssor értékelésére és egy akcióterv kidolgozására fekteti, ami egy újabb kritikus esemény kiindulópontja lehet, a folyamat pedig felfogható egy „kritikus esemény ciklus-menedzsment modellként” is, amelyben a tanulságokat tudatosan beépítik a következő szituációk megoldásába. A konkrét cselekvések mellett az érzések, attitűdök, a szociális emberi viszonylatok dimenziója is kiemelt figyelmet kap, nem

véletlenül találunk számos példát e modell alkalmazására az amerikai egészségügyi képzés területén. A modell alkalmas arra, hogy a vezető egy-egy érdekes, nehéznek bizonyuló vagy pozitív eredménnyel járó helyzet céltudatos átgondolásával, reflektív elemzésével fejlessze problémamegoldó, konfliktuskezelő készségeit, személyes eredményességét, érzelmi intelligenciáját.

A *kritikus esemény módszer* képzési célú alkalmazása tehát elsősorban a reflektív folyamatok elősegítését, a saját és mások tapasztalatából való tanulást, tanulságok levonását hivatott szolgálni. Ezért az eseteket a képzés résztvevőitől célszerű begyűjteni és azokat közösen feldolgozni, vagy az önreflexiót erősítő egyéni feladatként alkalmazni. Az előre megadott szempontrendszer segíti a fontosnak, érdekesnek, tanulságosnak tartott mozzanatok és szempontok rögzítését, és ösztönzi az utólagos reflexiót (reflection-on-action), annak érdekében, hogy a legközelebbi hasonló esetben már a tanulságok irányítsák a viselkedést. Míg tehát a *klasszikus esettanulmányban* a problémamegoldást, döntéshozatalt meghatározó szempontok számbavétele dominál, itt a résztvevők reakciói, a különböző hatások emberi tényezői, érzések és attitűdök állnak a középpontban.

A legjobb gyakorlatokban rejlő tanulságok felismerése és azok kihasználása egy másik, – a hazai gyakorlatban kevésbé ismert módszer –, a *benchmarking* lényegét is érintő kérdéskör, amellyel a következő fejezetben foglalkozunk.

4.6 A legjobb gyakorlatok átvétele – benchmarking

4.6.1 A benchmarking jelentése és szerepe

A benchmarkingban rejlő lehetőségek felismerése és a módszer folyamatos felértékelődése a közszféra vezetői és szervezetei számára arra a felismerésre épül, hogy a kiváló teljesítményhez vezető jó gyakorlat, sikeres stratégiák, innovatív megoldások, hatékonyabb munkafolyamatok meggyorsíthatják a szervezet, a munkatársak, a szakmai csapatok fejlődését, reagáló képességét. Ez a szemlélet az üzleti világ *benchmarking* gyakorlatából származik, amely a 70-es években jelent meg. Az elnevezés a topográfából került át az üzleti szóhasználatba: olyan referenciapontot jelent, amelynek segítségével a szervezet által nyújtott teljesítményeket egy adott területen a legjobb versenytársak eredményeivel viszonyítva lehet értékelni. A benchmarking különböző definíciói közül a Robert C. Camp, a Xerox Corporation menedzsere nevéhez fűződő tűnik kellően általánosnak a közszféra sajátosságainak befogadására: eszerint a benchmarking az adott területen alkalmazott legjobb gyakorlat keresése, amely kiváló teljesítményhez vezet. (Bogan és English, in Craig (szerk.), 1996, 396.)

A benchmarking fogalma

Az üzleti gyakorlatban a 90-es évektől a benchmarkingot széles körben alkalmazzák a problémamegoldásban, a célok kitűzésében, a folyamatok javításában, a stratégiaalkotásban, a változások kezelésében és sok egyéb területen. Hatására új ötletek valósulnak meg, felgyorsulnak a változások, fokozódik a tanulás, csökkennek a költségek.

Bogan és English a benchmarking három fő típusát különbözteti meg: 1. folyamat-, 2. teljesítmény- és 3. stratégiai benchmarkingot, attól függően, hogy a jó gyakorlat tanulmányozása mely területeket célozza. Az amerikai benchmarking sikertörténetek többsége a folyamat-benchmarking kategóriájába tartozik, amely a különböző, sok esetben a közsférára is jellemző munkafolyamatokra fókuszál, mint a munkaerő-toborzás, képzés, stratégiai tervezés, ügyfelek panaszainak kezelése stb. (Bogan és English, 1994, 7–34.)

A közmenedzsment terjedése a közsférában az üzleti sférában bevált módszerek körében a benchmarking átvételét is meggyorsította, bár jó néhány éves késéssel kerül rá sor még az amerikai gyakorlatban is. Strukturált formában elsőként az amerikai Adóhivatal (Internal Revenue Service) alkalmazta a 90-es években, partnereit a magánszektorból választotta, és módszerében is a magánszférát követte. Mivel bevezetése jelentős szemléletváltást igényelt, a benchmarking folyamatát képzésekkel kapcsolták össze. A közsférában, kezdetben a benchmarking informális módozatai terjedtek el elsősorban (például telefonos kapcsolattartás, szakmai megbeszélések stb.), amelyet a testvérvárosok hálózata is nagymértékben elősegített. Gyorsabb terjedését kezdetben pénzügyi korlátok, a szkepticizmus, a kulturális akadályok, a kudarcotól való félelem, a kutatásfejlesztésre irányuló visszafogott igény, a világos küldetés és az objektív standardok hiánya is gátolta. Ma már egyértelmű a változás és a pozitív elmozdulás az alkalmazás kiterjesztése irányába, ami szoros kapcsolatban áll a közsférában is a nyitottabb, a tanulásra és a változásra fogékonyabb szervezeti kultúra megjelenésével. (Bogan és English, 1994, 233–239.)

Az ICMA, az amerikai önkormányzatokat tömörítő országos szövetség az önkormányzati benchmarking katalizátorává vált a jó gyakorlatok intenzív terjesztésével, amit a legkülönbözőbb formában és csatornákon végez. Konferenciák, kiadványok, tankönyvek, jelentések, szakmai publikációk, projektek segítik elő, hogy országos, sőt nemzetközi szakmai körökben is ismertté váljon a jó önkormányzati gyakorlat. Az ICMA Összehasonlító Teljesítményértékelési Programot működtet, amelynek keretében a rendszerbe belépő tagszervezetek részesülnek ebben a szolgáltatásban. A hatékony benchmarking előfeltétele, hogy a szervezet először saját pozícióját és szükségleteit ismerje meg, és ennek fényében tudja értékelni a mások tapasztalatából nyerhető hozadékokat. A Szövetség a Program keretében ehhez kutatási háttérrel biztosít, nemcsak az eredményekhez való hozzáférést teszi lehetővé, de felkészítő képzést is tart, amelyen mind az adatszolgáltatásra, mind az adatok hasznosítási lehetőségeire vonatkozó ismereteket átadja. Többek között a jó gyakorlatra vonatkozó adatok gyűjtésével, elemzésével, feldolgozásával biztosítja a szervezetek közötti benchmarking potenciális lehetőségét a részt vevő, jelenleg több mint 200 önkormányzat számára.

4.6.2 Benchmarking a közszolgálati továbbképzésben

A továbbképzési programokban a *legjobb gyakorlatok megismerése* hangsúlyosan jelen van mind a szövetségi, mind az önkormányzati képzésekben. Az ilyen jellegű előadások vagy workshopok mind a jelenléti, mind a web-alapú képzésekben, konkrét szakmai

témakörökhöz kapcsolódnak, a 2. részben ismertetett vizsgálatban a tématerületek közé soroltuk. A továbbképzésben a jó gyakorlat átadására alkalmazott módszer az autentikus forrás felhasználása, az első kézből szerzett tapasztalat feldolgozása, melynek leggyakoribb formája az érintett szakemberek előadóként való szerepeltetése a programokban, amelyre főként az ICMA gyakorlatában találunk számos példát. A sikertörténetekre épülő képzés sikere is nagyon valószínű, hiszen megtartása elsősorban prezentációs és kommunikációs készségeket igényel, amelyek a sikeres vezetők készségárának alapvető kellékei, így ha felkérést kapnak a közreműködésre, még az oktatás területén kevésbé gyakorlott szakemberek is szívesen vállalják, hogy beszélnek arról, amiben jó eredményt tudnak felmutatni. A résztvevők választ kaphatnak felmerülő kérdéseikre, a személyes példa meggyőző ereje pedig elindíthatja őket a jó gyakorlat hasznosításának, a benchmarking alkalmazásának útján.

Míg az ICMA rendezvények elsősorban a szakembert, a jó gyakorlat gazdáját viszik a csoportba, a szövetségi képzési programokban benchmarking tereplátogatások szerepelnek, melyeket a szövetségi hivatalokba, állami vagy helyi önkormányzatokhoz, vállalatokhoz, egyetemre és non-profit szervezetekhez szerveznek. A résztvevőket viszik a jó gyakorlat helyszínére, hogy a vezetők körében szerzett tapasztalatokat saját munkájukban hasznosítsák. Ez a módszer mind csoportos, mind egyéni szervezésben jól működtethető, esetenként azonban költségesebb, mint az előző megoldás. Ilyenkor a benchmarking képzési módszerként is szerepel, célja, hogy a stratégiai tervezésért felelős vezetők a jó gyakorlatot képviselő vezetőtársakkal folytatott eszmecsere során fejlesszék képességeiket és kommunikációs készségeiket, amelyek hozzásegítik őket az új ismeretek, tapasztalatok megszerzéséhez.

A benchmarking szerepe a képzésekben

A benchmarking nem feltétlenül jelent nagy apparátussal szervezett vizsgálatokat, a képzések általában, de az interaktív képzések különösen fontos benchmarking szerepet töltenek be, hiszen néhány napos képzés alatt számos alkalom kínálkozik rá, hogy a résztvevők ne csak problémáikat, de bevált módszereiket is megosszák egymással, mind a konkrét feladatokra irányuló reflexiók kapcsán, mind a kötetlen beszélgetések során. A tréningen való részvétel motivációja, például új polgármesterek esetében, gyakran éppen a tapasztaltabb kollégáktól való tanulás. Hasonlóan vélekedik citymenedzser-helyettes interjúalanyunk is:

A képzés a személyes szakmai fejlődésem szempontjából kritikus. Azt hiszem, ahogy többet tudok, egyre fontosabb, hogy új megoldásokat ismerjek meg, megismerjem, hogy hogy működnek más önkormányzatok, mit csinálnak, milyen jó gyakorlatuk van. Ez segít abban, hogy jobban teljesítsünk, jobb, gyorsabb módszereket találjunk. Ennek egyetlen útja, ha az ember eljut egy képzésre, és megtanulja, hogy lehet másképpen csinálni a dolgokat. (R. W.)

Ennek elősegítése érdekében mind a benchmarking módszerét, mind a jó gyakorlatból nyerhető ismeretet és tapasztalatot tudatosan építik be az amerikai közszolgálati vezetők képzésébe.

A másoktól való tanulás útján az információ megismerése – még ha a személyes példa meggyőző erejével hat is – csak az első lépés az idő-, pénz- és energiamegtakarítás irányába. A folyamatot az angol szavak kezdőbetűi alapján a három „A” fémjelzi: *Adopt* (fogadd el), *Adapt* (adaptáld a saját körülményeidhez) és *Advance* (haladj előre) – amely a jó gyakorlat tényleges hasznosulását eredményezheti, és az üzleti pragmatizmus jelszavává vált. (Bogan és English, 1994, 5.) A szervezeti hasznosulás kis lépésekből áll össze, és olyan, a tanuló szervezetekre jellemző kultúra szükséges hozzá, amely a „mindenkitől tudunk tanulni” elvét követve rugalmasan rámozdul és épít minden belső és külső forrásból származó ötletre, bevált módszerre. Ennek révén javíthatja a szolgáltatásait, csökkentheti a költségeit, hatékonyabban végezheti a munkát. Az ereje abban rejlik, hogy ha a szervezet a kulcsfontosságú folyamatokat javítani tudja, akkor azzal a szervezet egészének a teljesítményét is jelentősen emeli. (Bogan és English, in Craig (szerk.), 1996, 395–399.)

Mindezek a kérdéskörök, ahogy a kurzusok tématerületeinek elemzéséből is kitűnik, ma már a közszféra szervezeteiben is alapvető fontosságúak, akkor is, ha nem is az üzleti versenyképesség, hanem az állampolgároknak nyújtott szolgáltatások javításának kontextusában jelentkeznek. Könnyebbéséget jelenthet, hogy a jó gyakorlat megosztását nem korlátozza a szervezetek üzleti érdeke, kell azonban hozzá a partnerséget támogató pozitív szemlélet, amelynek hiánya viszont jelentősen gátolhatja a jó gyakorlatban rejlő előnyök kihasználását.

A magyar önkormányzati képzések résztvevőitől szerzett tapasztalatainkból leszűrhető, hogy az utóbbi években van elmozdulás, de hazai környezetben az európai uniós projekteknek az amerikaihoz nagyon hasonló elvárásrendszere sem tudta még a szükséges áttörő szemléletváltozást meghozni. Ennek fényében különösen fontos a TÖOSZ⁷⁴ szerepvállalása a szemléletformálásban, a jó önkormányzati gyakorlatok terjesztésében. 2011-ben harmadik alkalommal került sor a legjobb gyakorlatok prezentációs versenyére és díjazására.⁷⁵ Az eredmények terjesztése a tényleges hasznosítás első lépése, de sokat tehet a benchmarking meghonosításáért a képzést szervező szervezet vagy intézmény, legyen az az önkormányzati szövetség vagy az egyetem, és nem utolsósorban maguk az önkormányzatok az egymástól való tanulásban rejlő tartalékok kihasználása iránti nyitottságuk növelésével.

A képzés megvalósítását célszerűen egy értékelési folyamatnak kell lezárnia, amely visszajelzést ad, és ezzel a továbblépést, egy újabb tanulási folyamat elindítását, illetve

⁷⁴ Települési Önkormányzatok Szövetsége, amely korábban az ICMA magyarországi projektjének résztvevője volt.

⁷⁵ 2011. szeptember 22-én a TÖOSZ és a Corvinus Egyetem „Párbeszéd az önkormányzatokkal” című konferenciáján.

minőségileg jobb képzések megvalósítását segíti elő. Erről szólunk a következő fejezetben.

4.7 A képzések eredményességének kérdése

4.7.1 Az eredményesség mérésének nehézségei

Az utánkövetésre és a képzés eredményességének mérésére vonatkozó gyakorlat megismerésére külön hangsúlyt fektettünk, ismerve a hazai gyakorlat hiányosságait és a szakirodalom által is megerősített széles körben elterjedt vélekedést, amely szerint a készségfejlesztő képzések szervezeti hatása nehezen vagy egyáltalán nem mérhető megbízhatóan, nem választható el más teljesítményre ható tényezőktől, túlságosan bonyolult, valamint munkaigényes és költségigényes, ezért inkább kerülendő. (Phillips és Stone, 2002, XIV.)

Nincs könnyű dolgunk, ha azt szeretnénk tudni, hogy valóban eléri-e egy gyakorlati kompetenciafejlesztő képzés a célját, hogy az eredmények mennyiben tükrözik a kitűzött célokat, egyáltalán egyértelműen artikulálódtak-e ilyen célok, és valós igényekre épültek-e. A következőkben azt próbáljuk átgondolni, hogy miben is áll szerintünk a képzések eredményessége, hol realizálódnak az eredmények, és milyen adatokból tudunk következtetéseket levonni. Lehet-e objektív adatokkal igazolni a hatásokat? Egyáltalán, ki, kitől, mikor és milyen módszerrel gyűjtse be a vonatkozó információkat, ezek milyen természetűek legyenek, milyen szempontokra, célokra, eredményekre vonatkozzanak? További dilemma, hogy az érintett szereplőknek (résztevőknek, trénereknek, megrendelőknek) milyen igényei és feladatvállalásai fűződnek a tények megismeréséhez.

Különösen fontos ezeket a tényezőket átgondolni olyankor, amikor a résztvevők az ország legkülönbözőbb településeiről, szervezeteiből érkeznek, és csak a képzés kapcsán kerülnek kapcsolatba az intézménnyel. A vizsgált országos hatáskörű intézményeknél (FEI és ICMA) ez tipikus gyakorlat (saját hazai tapasztalataink is hasonlóak), a helyi gyakorlatban pedig a képzés általában csak egy kisebb kört, például kis önkormányzatokat érint, amelyek nem tudnak önálló csoportot indítani (UGA). Egyszerűbbnek tűnik a helyzet ott, ahol az adott szervezet munkatársai homogén csoportokat alkotnak, ahogy az athens-i önkormányzatban és az UGA kihelyezett képzésein láttuk. A közszolgálati relációban vizsgálándó kérdések azonban mindenképpen bonyolult, nehezen definiálható és mérhető összefüggésekre irányulnak, például hogy mely területeken és milyen mértékben sikerül egy új szemlélettel áttörést elérni, és ha mégsem, akkor ennek milyen okai vannak; hogy milyen módszerekkel lehet elősegíteni például települési szinten az interaktív képzések által közvetített új attitűdök, módszerek elfogadását vagy elutasítását.

A takarékoság és a pénzügyi elszámolás kényszere ellenére a gyakorlat e területen számos tervezési-szervezési hiányosságot mutat: az eredmények mérésére tett próbálkozások többnyire kimerülnek a képzés utáni elégedettség mérésében. A szokásos

kérdőívek, amelyek legyenek bár a maguk nemében mégoly szakszerűen összeállítottak is – lényeges információkat közvetíthetnek ugyan a tanfolyamszervezők és a trénerek munkájáról, a tematikáról, a tárgyi környezet minőségéről stb., ezért a későbbi programok javítása szempontjából fontosak –, mégsem elégségesek, ráadásul elterelik a figyelmünket a képzés tényleges hasznosulásáról a munkahelyen, ami csak a képzéstől időben elváló utánkövető vizsgálatok formájában térképezhető fel.

Élmény és/vagy eredményesség

Érdemes átgondolni, hogy mi is okozza valójában az interaktív workshopokhoz, tréningekhez kötődő pozitív élményeket. A csoportdinamikai hatások erőterében zajló tapasztalati tanulás számos felismerést, újragondolást, rendszerezést, új ismereteket, rádöbbenéseket, heuréka-élmények, sorozatát eredményezi. Kell hozzá az új tapasztalatokra nyitott résztvevő és nem utolsósorban a tréner, aki nem tölcserrel tölti a fejekbe a tudományt, hanem facilitál, elősegíti a folyamatokat, rendszerez és előrevisz, de hagy gondolkodni, kérdezni, hozzászólni, és akár egyet nem érteni is. Nem véletlen tehát, ha ilyen intenzív kognitív és emocionális hatásmechanizmusok közepette a képzés végén kitöltött kérdőívek eredménye az esetek túlnyomó többségében nagyon kedvező képet mutat, egyáltalán nem ad képet azonban a tanulási célok tényleges teljesüléséről.

A pozitív eredmény előrevetítheti a tanultak és tapasztaltak beépülésével, alkalmazásával realizálható szervezeti eredményességet, de számos tényező befolyásolja, hogy fenntartható-e ez a pozitív viszonyulás, átmenthető-e a „tréninghatás” a munkahelyi környezetbe, vagy a „honeymoon” effektus elmúltával feledésbe merül, és marad a jól bevált rutin. Az interaktív képzések hatása, szervezeti eredményessége a program végén még nem látható, a munkahelyi hasznosulást csak több hónap elteltével lehet vizsgálni. Sok múlik azon, hogy a szervezeti kultúra támogatja-e az innovációt, vagy elzárkózik az új módszerek kipróbálásától. Fontos lenne, hogy a szervezet, amely lehetővé tette munkatársának a képzésen való részvételt, az érdemi folyamat részesévé váljon, értékelje a képzések eredményeképpen realizálódott szervezeti eredményeket.

Feltételezhetnénk, hogy az amerikai gyakorlatban, különösen a piaci szférában, a képzések kapcsán természetzerűleg megjelennek a hatékonyság szempontjai, így nincs is más dolgunk, mint adaptálni az ottani jó gyakorlatot. Tapasztalataink is alátámasztják a szakirodalmi források információit: ritkaságszámba megy az olyan kvantitatív vizsgálat, amelyből hitelt érdemlő információkat kaphat a megrendelő a képzés ár-érték arányáról. Goleman szerint a vállalati képzések kapcsán is csak ritkán kerül sor kemény adatokkal operáló hatásvizsgálatra, így a tényleges teljesítménnyel való arányára csak becsléssel lehet következtetni, ha pedig történt hatásvizsgálat, akkor kiderült, hogy a befektetések megtérülése nagyon vegyes képet mutat. (Goleman, 2004, 351.)

Vajon mi az oka annak, hogy a finanszírozók a képzésekre fordított források hatékony felhasználását ilyen kevéssé kéri számon? A tréninghatás, az élmények, a jó csapat, a kellemes környezet miatt kedvelt képzések ideig-óráig növelik az emberek önbizalmát és jó munkahelyi közérzetét, ami akár elégséges indoka is lehet a cégek finanszírozási hajlandóságának. Phillips és Stone az okok elemzése kapcsán további szempontokat

vetnek fel, mint például a szervezeti kultúra kérdését, ahol a vezetés nem veszi komolyan a képzési stratégiát, illetve a hatásvizsgálatot akadályozhatja, ha az érdekeltek részéről hiányzik az együttműködés az adatszolgáltatásban. Erre utalt B. T. is az utánkövető kérdőívek alacsony visszaküldési aránya kapcsán. Más dimenzióban probléma, hogy a képzések szervezését végző szervezeti egységek sokkal inkább a költségvetési keret elköltésében érdekeltek, mintsem a hatékonyság vizsgálatában.

A résztvevő elkötelezettsége elsődleges feltétele a képzés hasznosulásának, de a munkahelyi környezet legalább annyira felelős. Itt lép be az adott szervezeti kultúrába az andragógiai szakszerűség mentén koncipiált képzési stratégia fontossága, amely nem ad hoc alapon szervezett képzésekre, hanem szisztematikus, konkrét munkahelyi igényekre épülő koncepcióra épül. E tekintetben is jó példa az athenszi önkormányzat belső továbbképzése, ahol a helyi igényekre épülő továbbképzési kínálat hasznosulását a szervezeti háttér ellenőrzi, számon kéri és jutalmazza is.

4.7.2 Az eredményesség mérésének lehetőségei

Az amerikai képzési gyakorlatban alkalmazott legkomplexxebb értékelési módszer Phillips és Stone ötszintű mérési módszere, amely Donald Kirkpatrick négy szintű rendszerének továbbfejlesztése. A szerzők három lényeges szempontot emelnek ki: 1. a képzésre és a teljesítmény javítására tett kezdeményezéseket integrálni kell a szervezet átfogó rendszerébe; 2. rutinszerűen működő átfogó mérési-értékelési folyamatra van szükség, amely biztosítja az emberi erőforrás fejlesztéséhez való hozzájárulás kimutatását és az elszámoltathatóságot; 3. partnerkapcsolatot kell kialakítani a szervezet felelős vezetőivel. (Phillips és Stone, 2002, 45.) Minden érintett fél együttműködésének megnyerésére szükség van, a menedzsment, a trénerek, a szervezők és a résztvevők támogatása alapfeltétel, ezek hiányában nem számíthatunk használható eredményre. A szerzők felhívják figyelmünket arra, hogy a mérési folyamatnak az eredményességet célzó lépésekre kell fókuszálni, nem a hibák és kudarck keresésére vagy a negatív következmények indoklására. Az érdekeltek bevonásán és a folyamat hiteles és objektív kommunikációján nagyon sok múlik e tekintetben. Az igényfelmérés során alkalmazott módszerek itt is jól hasznosíthatók, fontos azonban, hogy az értékelés közvetlenül a gyakorlati teljesítményre irányuljon; ilyenkor az eredmények a változás indikátorai, a kisebb változások azonban nehezen azonosíthatók, és nehezen is különíthetők el más tényezőktől. (Queeney, 1996, 720.)

Phillips és Stone módszere az eredmények mérésére

A Phillips és Stone által ajánlott értékelési módszer taxonomikus szintrendszere, melyet az alábbi táblázat illusztrál, az említett szempontok mérlegelésével kialakított rugalmas alkalmazás lehetőségét kínálja. Egy olyan ötszintű keretrendszerről van szó, amely sorra veszi mindazokat a szinteket, amelyek egymásutánja biztosítja a hatások komplex feltérképezését. (Phillips és Stone, 2002, 4–8.)

Értékelési keret	
Adatok típusa és szintjei	Az adatgyűjtés fókusz
1.szint Reakció és/vagy elégedettség és tervezett lépések	Képzési program (workshop, tréning, kurzus), tréner/facilitátor, a képzés megvalósítása, lehetséges és tervezett alkalmazás; Leggyakoribb módszerei: kérdőív, interjú, fókuszcsoport.
2. szint Tanulás	Résztevő és a tanulását segítő mechanizmusok; Leggyakoribb módszerei: tesztek (papíralapú vagy online), szimulációs feladatok, interaktív videó.
3.szint Alkalmazás/megvalósítás a munkahelyen	Résztevő, a munkahelyi környezet, a tanultak alkalmazását segítő mechanizmusok; Leggyakoribb módszerei: az önbewallásra épülő kérdőíves felmérés, 360 fokok vizsgálat, munka közbeni megfigyelés, fókuszcsoportok, interjúk, teljesítmény-monitoring, tréning utáni feladatok kiosztása és az azokról szóló jelentések.
4.szint Szervezeti hatás	A képzési folyamat hatása a specifikus szervezeti eredményekre; Leggyakoribb módszerei: mint a 3. szinten, utánkövető kérdőívek vagy workshopok, teljesítmény-monitoring. Az adatok forrása: résztvevők, vezetők, beosztottak, külső szakértők.
5.szint A befektetés megtérülése (ROI)* és nem kézzelfogható eredmények	A képzés eredményeként jelentkező pénzben kifejezhető előnyök, a képzés pénzben nem kifejezhető hozzáadott értéke; Leggyakoribb módszerei: számítás ROI (a befektetés megtérülése) = $\frac{\text{Nettó haszon}}{\text{Költségek}} \times 100 = \text{ \% }$

22. táblázat: Értékelési keretrendszer. Forrás: Phillips és Stone, 2002, 4–8.)

* Return on Investment : a befektetés megtérülése

Az *első szinten* feltárt adatok elsősorban arról szolgálnak információval, hogy a képzés célcsoportja hogy vélekedik a program egyes elemeiről, és a résztvevők milyen lépéseket terveznek az új készségek, ismeretek munkájukban való alkalmazására, ami nem jelenti azt, hogy erre képesek is lesznek, illetve megkapják hozzá a szükséges támogatást. Tapasztalataink szerint ezen a szinten minden esetben történik értékelés, ahogy az esettanulmányban is láttuk. A *második szinten* a tanultak elsajátításának mértékét állapíthatjuk meg, arról tájékozódhatunk, hogy a résztvevők milyen szinten sajátították el a kívánt attitűdöket, elveket, ismereteket, eljárásokat, technikákat, tudják-e, akarják-e a gyakorlatban használni. Az itt elért pozitív eredmény feltétele, de nem biztosítéka a munkahelyi alkalmazásnak.

A *harmadik szinten* nyert adatok a tudás és készségek munkahelyi alkalmazását mutatják: milyen gyakran és milyen hatékonysággal kerül erre sor, illetve az alkalmazhatóság vagy működésképtelenség okaira irányulnak. Mindez nem garantálja a pozitív szervezeti hatást.

A *negyedik szinten* a tréning szervezeti hatását bizonyító adatok vizsgálatára kerül sor, mint például a szerzett ismeretek és készségek alkalmazásából származó költségmegtakarítás, termelésnövekedés, időtakarékoság vagy minőségjavulás. Az objektív adatok mellett itt például az ügyfelek elégedettségének javulására utaló szubjektív adatokat is kapunk. Az adatgyűjtés a képzéseket megelőzően és azokat követően történik. A pozitív szervezeti hatások meglepte esetén már csak annak tisztázása marad hátra, hogyan viszonyul a tréning céljára költött összeg az elért eredményhez. Az UGA 3.2.6 fejezetben ismertetett értékelő jelentése az ügyfélszolgálati képzésről például 4. szintű vizsgálatnak felel meg.

Az *ötödik szinten* egy képlettel kiszámítható a befektetés százalékban kifejezett megtérülése (ROI), a költség-haszon arány. Ha a képzés nagyon költséges, akkor ez az adat magas szervezeti hatás mellett sem lesz pozitív.

A résztvevők számára az első három szint bír közvetlen jelentőséggel, a képzéseken való részvételt befolyásoló munkahelyi vezetők szempontjai főként a tanultak alkalmazásával kapcsolatosak, míg a képzés finanszírozója a szervezeti hatás és a költséghatékonyság kimutatásában érdekelt, és abban, hogy az értékelés eredményeinek figyelembevételével javítsa képzési stratégiáját, növelje a képzések hatékonyságát, és tegye meg a szükséges változtatásokat, amelyek elősegíthetik a tanultak jobb munkahelyi hasznosulását.

Az értékelési szinteken végzett vizsgálatok jellemzőinek összehasonlítása alapján az alábbi táblázatból kiolvasható, hogy leggyakrabban a kisebb információértékkel bíró szinteken végeznek vizsgálatokat, melyek elsősorban az egyénre irányulnak, miközben sokkal ritkábban kerül sor mérésekre a szervezeti hatások szempontjából lényegesebb szinteken.

Az öt értékelési szint a hatás és a megtérülés fényében

Az öt egymásra épülő és egymásból következő szint végigjárása nyújthatja a legkomplexebb eredményeket, ez azonban nem jelenti azt, hogy erre minden esetben szükség is van. Az értékelési célok kitűzésével realisan elérhető értékelési tervet célszerű kidolgozni, amelyben előre meghatározzuk a mintavételi módszereket, és azt, hogy a szervezet teljes képzési programjából mely programokat milyen szinten kívánunk értékelni. A szelekció függ például a program jellegétől, stratégiai fontosságától, a célcsoport nagyságától, költség szintjétől stb. Sugrue és Rivera szerint az üzleti szférában az első szinten a képzések 91%-át értékeli, a második szinten 54%-át, a harmadik szinten 23%-át, a negyedik szinten 8%-át, az ötödik szinten pedig mindössze 3%-át. Ez utóbbi főként vezetőképző programok esetében történt. (Sugrue és Rivera, 2005.) Az egyes szinteken végzett vizsgálatok jellemzőit az alábbi ábra mutatja.

ÉRTÉKELÉSI SZINTEK	AZ INFORMÁCIÓ ÉRTÉKE	RÉSZTVEVŐ KÖZPONTÚSÁG	ALKALMAZÁS GYAKORISÁGA	ÉRTÉKELÉS NEHÉZSÉGE
1. Reakció	Legnagyobb	Résztvevő	Gyakori	Könnyű
↓				
2. Tanulás				
↓				
3. Alkalmazás				
↓				
4. Hatás				
↓				
5. Megtérülés	Legnagyobb	Finanszírozó	Ritka	Nehéz

30. ábra: Az értékelési szinteken végzett vizsgálatok jellemzői.

Forrás: Phillips és Stone, 2002, 1.1. ábra,

A magasabb szinteken nyert adatok előfeltétele a megelőző szinten történő mérés, ez alól az első szint képez kivételt, amely nem mindig szükséges az egymásra épülő hatások vizsgálatához; a magasabb szintekhez inkább kiegészítő jellegű információkat ad.

A kvantitatív elemzés nyilvánvaló igénye mellett helyet kapnak a résztvevő szemléletében, munkavégzésében, munkahelyi környezetében a képzés eredményeképpen jelentkező, de kézzelfogható adatokkal vagy pénzben ki nem fejezhető hatások is. A kvalitatív módszerek bekapcsolásával árnyaltabb képet kaphatunk a vizsgált hatás-mechanizmusokról, ami a tréning sajátosságainak feltárását és jobb kihasználását teszi lehetővé. Ide sorolható például a szervezet melletti elkötelezettség növekedése, a csapatmunka javulása, a stressz csökkenése.

Kérdés, hogy képző és megrendelő milyen elvárásokat támaszt, lehet, hogy a lehetőségek ismeretének hiányában elvárásai nem is mennek túl azon, amit egy, közvetlenül a képzés után kitöltött kérdőív prezentálni tud. Ahhoz képest, hogy a hazai gyakorlatban sokszor még az első szintű értékelés is elmarad, mindenképpen pozitívum, ha legalább a képzés utáni elégedettséget méri, ami az akkreditált felnőttképzési programoknál nálunk is kötelező. A további szintek bevonása az értékelésbe a tudatosabb tervezés és a tényleges eredmények számonkérése melletti elkötelezettség bázisáról egyaránt indokolható. Az eredmények ugyanis egyben a képzések által biztosítható teljesítményjavulás elérése szempontjából szükséges hiányosságokra is rámutatnak, így a folyamatos fejlődés alapját jelenthetik, amiből finanszírozó, képző és résztvevő egyaránt profitálhat.

Phillips és Phillips igyekeznek eloszlatni a képzések eredményességének mérését övező kételyeket, bizonyítva a módszer alkalmasságát és alkalmazhatóságát az amerikai közszféra intézményeiben is. Az adófizetők pénzével való elszámolási kötelezettség miatt a felelős vezetés egyre inkább szükségesnek tartja a programok költséghatékonyágának kiszámítását, de 1990 óta a szövetségi hivatalok számára

jogszabály is előírja az értékelést, amelyből megtudható, hogy egy dollár befektetése a képzésbe milyen nyereséget hozott a szervezet számára. (Phillips és Phillips, 2004.)

A disszertáció záró fejezetében az amerikai gyakorlat hazai adaptációjának esélyeit elemzem, rámutatva arra, hogy számos területen kínálkozik a bemutatott jó gyakorlat hasznosításának lehetősége a magyar közszolgálati képzésben és továbbképzésben.

5. ADAPTÁCIÓS ESÉLYEK

Bevezetés

Az amerikai jó gyakorlat adaptációjának esélyeit három ex post facto hipotézis és alhipotézis alapján vizsgálom, melyeket a kutatási eredmények ismeretében állítottam fel. Az elemzést a szakirodalomra, nemzetközi felmérések eredményeire, hazai kutatások eredményeire és saját vizsgálatok másodelemzésére, valamint gyakorlati tapasztalataimra építem.

Amikor a jó gyakorlatok kultúrák közötti transzferálhatóságának és adaptációjának kérdése merül fel, figyelembe kell venni, hogy a különböző nemzeti és szervezeti kultúrák a mélyebb összefüggések szintjén eltérő értékeket és gyakorlatokat képviselnek, akkor is, ha a felszíni jelenségek a különbségeket gyakran elfedik. (Hofstede és Hofstede, 2008, 237-349.) A szervezetek, különösen egy ország közszférájában, „minitársadalomként” foghatók fel, amelynek „sajátos értékei, ideológiája, hitrendszere, rituáléi vannak”. Ez feltétlenül körütekintésre int, de nem jelenti azt, hogy megfelelően alapos előkészítettség mellett egy másik kultúrából hozott jó gyakorlat, vagy annak elemei, ne lennének máshol adaptálhatók. Az egyre intenzívebbé váló nemzetközi mobilitás a képzés területén is nagymértékben elősegíti az új gyakorlatok meghonosodását, amelyek sok esetben éppen amerikai hatásra vagy amerikai közvetítéssel jutnak el a világ számos pontjára. (Klein, 2002, 409; 572-573.)

A közszféra, mint korábban erre kitértem, sok tekintetben eltérő jellemzőkkel rendelkezik, a magánszféránál zártabb szervezetenként működik, azonban nem mentes a globális hatásoktól. Egyannyira, hogy amerikai közszolgáltatban a globális kompetenciák, a multikulturális környezetben való munkavégzéssel kapcsolatos elvárások már megjelentek a szövetségi vezetők jövőben szükséges új kompetenciái között, és nincs ez másként uniós tagállamként hazai viszonylatban sem. A magyar közszolgáltatban elhelyezkedő közigazgatási ösztöndíjasok számára többhónapos szervezett külföldi szakmai gyakorlatra nyílik lehetőség egy választott uniós országban, hogy aztán a külföldi munkakultúrában szerzett jó tapasztalatok hazai terepen is hasznosuljanak.

A külföldi tapasztalatokkal rendelkező köztisztviselő valószínűleg nyitottabbá, fogékonyabbá válik a máshonnan származó adaptálható gyakorlatra, a benchmarking kultúrája pedig a jövőben remélhetőleg egyre inkább jelen lesz a közigazgatási szervezetek gondolkodásában és gyakorlatában. Mint sok más területen ebben is szemléletformálásra van szükség, azonban a jó gyakorlat adaptációjára potenciálisan megvan a lehetőség. Az esély még nem jelenti a tényleges megvalósulást, ahhoz szándék és akarat együttesen szükséges egy sokszereplős, jelenleg különösen nehezen kiszámítható mozgástérben. Feltétlenül kedvezőnek ítéltető azonban, hogy a közigazgatási képzések átfogó fejlesztése során megfogalmazott keretprogramok, mégha kiindulópontjaik eltérőek is az amerikai gyakorlattól, minden vizsgált dimenzióban a kutatás eredményeinek létjogosultságát támasztják alá a hazai környezetben való alkalmazhatóság tekintetében.

5.1 A hipotézisek vizsgálata

5.1.1 Első hipotézis

Az a humánerőforrás-fejlesztési, továbbképzési gyakorlat, amely az amerikai közszolgálatban bevált és a hatékony működés kulcsfontosságú eleme, hasznosítható a magyar gyakorlatban, nincs közöttük áthidalhatatlan távolság.

Alhipotézis:

- *A magyar közigazgatással szemben támasztott kihívások nem kezelhetők a korábbi bürokratikus beidegződések mentén, új eszközrendszerre, módszerekre, gyakorlatorientált megközelítésekre van szükség.*

A disszertáció témájának jóváhagyása és a beadás között eltelt négy év alatt elsősorban a gazdasági válsághullámok által generált folyamatok hatására mind nemzetközi, mind pedig hazai viszonylatban jelentősen felgyorsult az állam feladatainak és a kormányzás technikáinak újragondolása. A kormányzat iránti bizalomvesztés, melyről az amerikai közszolgálat kapcsán korábban szóltam, Európában is érezteni hatását. Hazánk egy 2009-es OECD felmérés eredménye alapján e tekintetben az utolsó helyen áll. 2001. szeptember 11. Amerika számára a katartikus rádőbbenés pillanata volt, amely nyilvánvalóvá tette, hogy a problémák kezelését hatékonyabban ellátó közszolgáltatásra van szükség. Az utóbbi évtizedben jelentősen emelkedett elsősorban a szövetségi alkalmazottak száma, és nőtt a közszolgálati foglalkoztatás vonzereje is, a jobb működést pedig a menedzsment gyakorlat javításával, hatékonyabbá tételével igyekeznek elérni. Ez látszik a vizsgált intézményekben a kompetencia-menedzsment komplex alkalmazásában és továbbképzési kurzus kínálatuk kompetenciafejlesztési, tartalmi, valamint képzési módszertani dimenzióiban egyaránt.

A közszolgálat presztízsének visszaszerzésére irányuló törekvés

Európa országaiban 2008 óta jelen vannak az állam tekintélyének és a közszolgálat presztízsének visszaállítását célzó törekvések, amelyek összhangban vannak a tradicionálisan erős európai állam koncepciójával. A hazai közigazgatás-fejlesztés Magyar Programja, szintén neo-weberiánus megközelítésre alapozva, az állam lerombolt tekintélyének visszaállítását az állam és a kormány képességeinek és a központi kormányzat szerepének megerősítésével kívánja elérni. (Kis, 2011, 10-13.) Elsősorban a szervezetfejlesztés, a közigazgatási feladatellátás, a közigazgatási eljárási szabályok és személyzeti kérdések tekintetében jelöli ki a fejlesztési kereteit. Nemzetközi összehasonlító elemzések adatai bizonyítják a reformok szükségességét. Egy idézett felmérés szerint az OECD-tagországok között a magyar közszolgálati humán erőforrás-menedzsment gyakorlata a legalacsonyabb pontszámot kapta, melynek okát a Program készítői többek között az elszámoltathatósági szabályok, a vezetői teljesítménycélok rögzítése, a szervezeti szintű személyzeti igazgatás folyamatos felülvizsgálata és a kompetenciaalapú humán erőforrás-gazdálkodás hiányában jelölik meg. A 33 országra kiterjedő felmérésben az USA a nyolcadik helyen áll. Ami a

nemzeti kormányzat iránti bizalom és a vezetés elfogadottságának kérdését illeti, egy 2009-es OECD közvélemény-kutatás adatai alapján az USA a középmezőnyben helyezkedik el, teljesítménye tehát nemzetközi összehasonlításban jobb, mint az arról alkotott szubjektív értéktétele, hazánk esetében viszont az eredmény mindkét viszonylatban csak az utolsó helyhez elegendő. (Magyary Program, 2011, 13-14.)

Felmérések adatai erősítik meg, hogy azokon a területen, ahol a magyar közigazgatás rosszul teljesít, az amerikai humán erőforrás-menedzsment gyakorlata adaptálható és hasznosítható megközelítési módokkal és jó megoldási mintákkal szolgálhat. A teljesítményorientált kompetencia alapú humán erőforrás-gazdálkodás kiépítésének folyamatában a disszertációban bemutatott kompetenciamodellek referenciaként jól hasznosíthatónak tűnnek. A FEI gyakorlata a központi igazgatás, az ICMA gyakorlata pedig a területi igazgatás szempontjából tekinthető relevánsnak. Lényeges szempont továbbá a két intézmény által képviselt koherens szemlélet, amely az igazgatás különböző szintjein a professzionális vezetővel szemben támasztott kompetenciaelvárások rendszerében is egységes megközelítést közvetít, elősegítve a szintek közötti átjárhatóságot.

Kompetenciamodellek

Nemcsak maguk a modellek, de kifejlesztésük módszere és alkalmazásuk komplexitása is adaptációra érdemes jó gyakorlatot képvisel. A többlépcsős és több finomítást is magában foglaló kidolgozási folyamat nagyszámú érintett gyakorló szakember bevonását biztosító sokoldalú módszerekkel (kérdőívek, fókuszcsoporthoz, hírlevelek, konferenciák) teszi lehetővé a széleskörű szakmai egyeztetést, amely így országos méretűvé szélesíthető ki. A különböző látásmódok és szempontrendszerek mérlegelésére és egy szélesebb perspektíva érvényesülésére az adott intézmények koordináló szerepe mellett a különböző szakmai műhelyekből kikerülő szakértői kör nyújt lehetőséget.

Az így kialakult modellek integrálhatók a közszolgálati humán-erőforrás gazdálkodás rendszerébe, időtállóságuk a fejlesztések hosszútávú tervezhetősége tekintetében lényeges szempont. Szerepet kaphatnak a kiválasztásban, az értékelésben, a karriertervezésben és ennek kapcsán a vizsgált továbbképzési rendszer alapját képezhetik. A kompetenciák komplex fejlesztését célzó tudás- és készségfejlesztő kurzusok a képzési programkínálatba beépítve minden vezetői szinten és az egyéni tanulási utak tervezésében is meghatározó szerepet tölthetnek be.

A kompetenciamodellekre épülő értékelő rendszereket a kompetenciafejlesztésre alkalmazott képzési módszerekkel koherens módon célszerű alkalmazni. Ha az értékelés során gyakorlati problémákat, helyzeteket modellező feladatok segítségével méri a kompetenciák alkalmazási képességét, akkor az értékelésnek szervesen illeszkednie kell mind a gyakorlathoz, mind pedig a képzések módszertanához.

A magyar gyakorlat elemzését felvállaló kutatások eredményei a kisebb előrelépések elismerése mellett megállapítják az átfogó közszolgálati kompetencia-menedzsment rendszerébe illeszkedő vezetőképzés hiányát, és az ügyfélszemléletű, megfelelő vezetői kompetenciákkal rendelkező tisztviselői kar kialakításának szükségességét. (Belényesi,

2009, 212-222; Lindner, 2010, 10-11; Kis, 2011, 13; Koltányi és Kowalik, 2011, 57-59.) A tervezett fejlesztési folyamatban helyet szánunk a kritikával és hatásvizsgálattal kísért nemzetközi gyakorlatból való tanulás elemeinek is. Erre vonatkozóan a Magyar Program megállapítja, hogy a nemzetközi gyakorlatból való „tanulás képességét magában az állományban kell kiépíteni”, ami természetesen lényeges szempont, azonban önmagában valószínűleg kevés a szervezeti szintű benchmarking megvalósulásához. Biztatóbbnak tűnik, hogy a „mértékadó” országok közigazgatás fejlesztési folyamatait figyelemmel kísérő szervezeti egység felállítása is szerepel az elképzelések között, amelyre az a feladat hárul, hogy a külföldi példák elemzésével segítse a hazai fejlesztési koncepciók kidolgozását. (Magyar Program, 2011, 15-17.) Abban lehet bízni, hogy az U.S.A. is bekerül a mértékadó országok körébe, és a tapasztalatok hasznosítása nem szorítkozik az európai gyakorlatra.

Közszolgálati szakemberképzés

A Nemzeti Közszolgálati Egyetem 2012. január 1-vel történő létrehozása a közszolgálati szakemberképzés és továbbképzés egész rendszerének újragondolását is jelenti, és a közszolgálat stratégiai célrendszerére épülő képzési gyakorlatot vizionál. Érdekes egybeesés, hogy néhány évvel ezelőtt az USA-ban is felmerült egy civil kezdeményezés nyomán a Közszolgálati Akadémia⁷⁶ alapításának terve. A javaslatot áthatja a hazafias érzelmekre apelláló hangvétel, amit a támogatóknak a sajtóban és a médiában megjelenő nyilatkozatai is megerősítenek.

Az Akadémia mellett érvelők a szenátorokon és képviselőkön kívül elsősorban a fiatal generációt célozzák meg, akik számára a közszolgálati karrier visszanyerheti vonzerejét, visszafordítva az utóbbi évtizedek tendenciáit, amikor a magánszektorbeli állások kedvezőbb jövedelmezősége és a közszolgálat presztízsének romlása okán kb. felére csökkent a közszolgálatban elhelyezkedők száma. (Dobos, 2011, 110-111.) Az amerikai koncepció azonban alapjaiban eltér a hazai megoldástól; a katonai és a rendészeti képzés nem tartozik a tervezett intézmény célterületei közé.

A Kongresszus jóváhagyása lenne szükséges az intézmény megalapításhoz, amelyre az anyagi vonzatok, de a közigazgatási képzést folytató egyetemek ellenállása okán sem látni jelenleg sok esélyt. A retorika azonban sok hasonlóságot mutat. A köz szolgálatára iránti elkötelezettség, amely az előző fejezetekben több szempontból is az elemzés fókuszába került, a magyar közigazgatás fejlesztési programjában az értékelvű hazafias nevelésre irányuló hangsúlyt kap, amely a mélyebb összefüggésekben rejlő ország- és kultúraspecifikus különbségek ellenére sok tekintetben közel áll az amerikai felfogáshoz, ahol ennek nemzedéken átöröklődő hagyománya van.

Hasonlóképpen tanulságos lehet amerikai tapasztalat hasznosítása az önkéntes munka terén, ami a civil társadalom szerepvállalásának hatékonyabbá tételét és a résztvevők

⁷⁶ Unites States Public Service Academy

önértékelésének, társadalmi hasznosság-érzetének növelését is eredményezné, ami számos hozadékkal járna, különösen az inaktív társadalmi csoportok bevonása tekintetében.

Összegezve elmondható, hogy napjainkban kormányzati elkötelezettség és politikai akarat van a közszolgálat működésének átalakítására, amely folyamatok indokainak megfogalmazása, a tervezett fejlesztések irányai és céljai hipotézisünket igazolják. Mindezek fényében a kutatás az adaptációs esélyek szempontjából aktuálisnak tűnik.

5.1.2 Második hipotézis

Azok a kompetenciák, amelyek az amerikai szakemberek számára fontosak, és amelyek fejlesztése a továbbképzési gyakorlat középpontjában áll, nem térnek el alapvetően a hazai társadalmi szükségletektől és az aktuális szakmai kihívásoktól.

Alhipotézis:

- *A magyar közigazgatásban a funkcionális hatékonyság és a menedzser-szemlélet egyre nagyobb teret kap a hagyományos jogalkalmazói szemlélettel szemben.*

A magyar közszolgálati kompetenciaelvárásokat a kompetencia alapú teljesítményértékelés bevezetése kapcsán 2006-ban kiadott hatályos magyar jogforrás alapján vettem számba, amely az amerikaival összehasonlítva nagyon limitált számú kompetenciát határozott meg a központi igazgatásban dolgozó vezetők és munkatársak vonatkozásában. A vezetők esetében mindössze nyolc, a munkatársak esetében tíz kompetencia képezi a teljesítményértékelés alapját, melyek az alábbi táblázat alapján összevethetők az amerikai szövetségi megfelelőikkel.

A vezetői kompetenciák egy kivétellel megfeleltethetők valamelyik szövetségi kompetenciának, kivételt a *munkatársak fejlesztése* képez, amely a szövetségi dokumentumban a humánerőforrás-menedzsment körébe tartozik, az ICMA kompetenciái között azonban azonos elnevezéssel megtalálható. A magyar munkatársak tíz kompetenciája közül öt (*integritás, mások megértése, kommunikáció, kezdeményezőkézség (kreativitás és innováció), csapatmunka és együttműködés*) teljesen azonos a vezetői kompetenciákkal. Más dimenzióban viszont, a magyar munkatárs kompetenciái az amerikai vezetői kompetenciákkal egyeznek meg, pl. a *problémamegoldás* vagy az *ügyfél-orientáltság*.

Egyéb kompetenciák, pl. a *rugalmasság, konfliktusmenedzsment, politikai hozzáértés* az amerikai vezető követelményrendszerében megtalálhatók, azonban mind a magyar vezető, mind a munkatárs esetében hiányoznak. Az összehasonlítás alapján úgy tűnik, hogy a magyar kompetenciák nem kellően átgondolt munkakör-elemzésre alapulnak, és nem kellő alapossággal kidolgozottak.

Kódok	Kompetenciák	USA OPM	Magyar vezetők	Magyar munka- társak
1.	Alkalmazkodóképesség	+	-	-
2.	Befolyásolás/ tárgyalás	+	+	-
3.	Belső kontroll/Integritás/ becsületesség	+	+	+
4.	Csapatépítés/ együttműködés	+	+	+
5.	Döntésképeség	+	-	-
6.	Együttműködés/Partnerség	+	-	+
7.	Humán erőforrás-menedzsment	+	-	-
8.	Interperszonális készségek	+	-	-
9.	Írásbeli kommunikáció	+	+	+
10.	Jövőkép	+	-	-
11.	Konfliktus menedzsment	+	-	-
12.	Kreatív gondolkodás/ innováció	+	+	+
13.	Külső tudatosság	+	-	-
14.	Önirányítás	+	-	-
15.	Pénzügyi menedzsment	+	-	-
16.	Politikai hozzáértés	+	-	-
17.	Problémamegoldás	+	-	+
18.	Rugalmasság	+		
19.	Sokszínű munkacso- vezetése/sokféleség kezelése	+	-	-
20.	Szóbeli kommunikáció	+	+	+
21.	Köszölgélati motiváltság	+	-	-
22.	Szakmai megbízhatóság	+		+
23.	Technológia menedzsment	+	-	-

Kódok	Kompetenciák	USA OPM	Magyar vezetők	Magyar munka- társak
24.	Tervezés, értékelés	+	-	-
25.	Ügyfél-orientáltság/ügyfelek szolgálata	+	-	+
26.	Vállalkozói készség	+	-	-
27.	Vezetés	+	+	-
28.	Stratégiai gondolkodás	-	+	-
29.	Elszámoltathatóság	-	-	-
30.	Folyamatos tanulás	-	-	-
31.	Mások fejlesztése	-	+	-
32.	Felelősségtudat	-	-	+
33.	Empátia	-	+	-

31. ábra: Kompetenciák az amerikai szövetségi és a magyar központi igazgatásban.
Forrás: (McFee, 2003; (Baka és Szakács, et al., 2006, 30.)

Az eltelt hat év változásainak tükrében a kompetenciaterkép szélesítése és differenciálása látszik szükségesnek. A célszerűen széleskörű egyeztetésre épülő, a fent említett funkciók betöltésére is alkalmas kompetencia-térkép megalkotásához az amerikai gyakorlat adaptációra alkalmas elemeket tartalmaz. A fejlesztési elképzelések tükrében nagy valószínűséggel további közelítés fog mutatkozni a kompetenciaelvárások rendszerében mind a központi, mind a helyi igazgatás szintjén.

A közigazgatás átalakítását célzó programok deklarált célja a „közigazgatási pragmatizmus” erősítése, ami valószínűsíti a hagyományosan jogalkalmazói szemlélet átalakulását, arra a felismerésre alapozva, hogy ”a közigazgatást a jogalkotás-jogalkalmazás logikájában kezelő jogász filozófia egyre kevésbé fér össze a közigazgatás hatékonyság- és működésközpontú szemléletével.” (Kis, 2011, 14.) Feltételezhető tehát, hogy a jelenleginél komplexebb kompetenciamodell vagy –térkép a hagyományos pragmatikus szemléletű amerikai közszolgálat kompetenciaelvárásaihoz való közeledést fogja mutatni. Mindezen megállapítások tükrében a második hipotézis is igazolódott.

5.1.3 Harmadik hipotézis

Ha a magyar közigazgatási gyakorlat korszerűsítése kapcsán a személyi állomány fejlesztésével kapcsolatban olyan funkcionális elvárások fogalmazódnak meg, amelyek hasonlóak az amerikai gyakorlathoz, akkor a célok elérését szolgáló felnőttképzési módszerek és technikák adaptálásának létjogosultsága van.

Alhipotézis:

- *Az új kihívások háttérében az amerikai célrendszerhez hasonló célrendszer elemei körvonalazódnak: a hasonló célok, hasonló képzési módszerek alkalmazási lehetőségét támasztják alá a magyar közszolgálati továbbképzésben, ezért az amerikai jó gyakorlat adaptációjára reális igény és esély van.*

Az amerikai gyakorlatban megismert résztvevő-központú interaktív tapasztalati tanulás elvárásaként jelenik meg a közigazgatási képzési/továbbképzési rendszer megújításának koncepciójában. A fejlesztési programnak a képzési módszertanra irányuló és önmagáért beszélő megállapításait a koncepcióalkotók tollából idézem:

„A képzési programokban a tudásközvetítés mellett a jelenleginél nagyobb súllyal kell jelen lennie a pedagógiának, a képességfejlesztésnek, a szemléletformálásnak és a személyiség fejlesztésének.”

„A képzésben, illetve amellel jelen kell lennie egy új típusú pedagógiai módszertannak. A mentorált gyakorlati tapasztalatszerzésnek, a tanulásközpontú tanításnak, az asszertív oktatásnak. Nagyobb teret kell kapnia a kis csoportos, esettanulmány-alapú, élményszerű tanulást lehetővé tevő tudásközvetítésnek. A hallgató problémaazonosító és – megoldó képességét az előadás-típusú ismeretterjesztés nem fejleszti kellő hatékonysággal.” (Kis, 2011, 18.)

„...kiemelt szempont, hogy a képzések során alkalmazott felnőttoktatási módszerek alkalmasak legyenek a munkaidő-alap kímélésére, az élethosszig tartó tanulás elősegítésére és a modern technológiák felhasználására.” (Koltányi és Kowalik, 2011, 62.)

A kormányzati koncepció tehát a modern andragógiai elveket követő tapasztalati és saját élményű tanulást részesíti előnyben a hagyományos frontális előadás-centrikus megközelítéssel szemben, a tudásközvetítés mellett nagyobb teret kap a komplex készség- és személyiségfejlesztés, valamint a költség- és időtakarékos web-alapú módszerek fejlesztése is előtérbe kerül. A harmadik hipotézist ezzel igazoltnak is tekinthetjük, az elemzést, azonban nem zárhatjuk le anélkül, hogy a kérdéskört a gyakorlat oldaláról is meg ne világítsam.

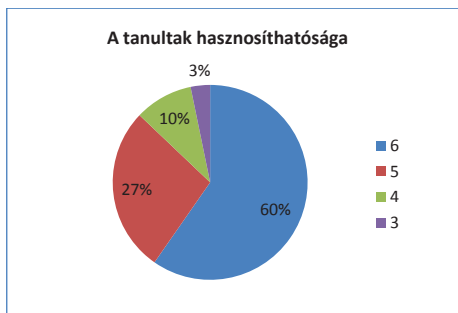
Nemcsak a jogalkotó, de az oktatók és a gyakorló szakemberek nyitottsága is szükséges az új megoldások elfogadására és befogadására. 1995-98 között az amerikai projekt által felkínált lehetőség talán túl korán érkezett. A közszolgálati továbbképzésben akkor nem volt sem külső, sem pedig elegendő belső motiváció az intézményi szintű hasznosításra, az amerikai tapasztalat csupán egyes oktatók személyes képzési filozófiájára és tanítási gyakorlatára volt hatással. Kérdés, hogy a felülről jövő

elvárásnak való megfelelés kényszere és a belső motiváció együttesen most milyen eredményhez lesz elegendő. Résztevői oldalról már évek óta megvan az igény és a pozitív ráhangolódás az interaktív gyakorlatcentrikus képzésekre, a visszajelzések e tekintetben egyértelműen hazai létjogosultságukat igazolják, amit az egyetemi továbbképzések értékelései rendre visszaigazoltak, és a közszolgálati képzéseket vezető gyakorló szakemberek is megerősítettek. (Dobos és Tóth, 2001, 189-201.) (Melléklet, 183.)

Hazai képzések vizsgálatának másodelemzése

Saját gyakorlatomban az évek során többszáz fős résztvevői körrel főként különböző uniós projektekben alkalmaztam az ICMA magyarországi trénerképzőjén elsajátított módszertant. A helyzet paradoxonja, hogy uniós projektet nyerni több mint egy évtizede csak korszerű felnőttképzési módszertant bizonyító képzésekkel lehet, így az amerikai felnőttképzési kultúra növelte az intézmény versenyképességét az európai mozgástérben. Általában 2-3-5 napos bentlakásos továbbképzések voltak, és minden esetben sor került a Philips és Stone-féle első szintű értékelésre. A kérdőívek elemzéséből vett alábbi adatok a kedvező fogadtatást támasztják alá:

1. A résztvevők önkormányzati tisztviselők és választott tisztségviselők (polgármesterek, alpolgármesterek, képviselők) voltak integrált csoportokban, az ország különböző településeiről, kis falvaktól a fővárosig. Az adatok 2010. január és március között megtartott három kétnapos bentlakásos képzés eredményeit tükrözik a tanultak hasznosíthatóságára vonatkozó kérdésre adott válaszok alapján 62 válaszadó adatainak feldolgozásával.



32. ábra: A tanultak hasznosíthatósága a vizsgált hazai képzések tükrében

A fenti ábrán látható, hogy a tanultak hasznosíthatóságát a válaszadók 1-től 6-ig terjedő skálán értékelték. Az eredmény azt mutatja, hogy a résztvevők több mint a fele rendkívüli mértékben hasznosíthatónak, további 27% kiválóan hasznosíthatónak tartotta a képzéseket, összességében 87% a két legmagasabb kategóriát választotta. 10% szerint a tanultak jól hasznosíthatók, és mindössze 3% volt, aki közepesnek ítélte, ennél rosszabb eredmény nem volt.

Nagyon hasonló adatokat kaptam, mint a 3.2.6 fejezetben ismertetett amerikai program értékelése során, ahol a résztvevők 84%-a a tanultak közvetlen vagy közvetett hasznosításáról számolt be.

2. A műhelymunka leghasznosabb részeire irányuló nyitott kérdés kapcsán 104 válaszadó válaszait elemezve a következő eredményt kaptam:



33. ábra: A képzés leghasznosabb részei a vizsgált hazai képzések tükrében

Az idézett georgiai felmérésben a résztvevők első helyen a nagycsoportos munkát, második helyen a szerepjátékot, harmadikon pedig az interakciót jelölték meg, ami ebben a dimenzióban is a két kultúrában végzett felmérések adatainak figyelemreméltó összecsengését mutatja. A magyar résztvevők eltérő egyéni preferenciáik szerint az interaktív képzések számos más elemét is hasznosnak tartják, például: *a résztvevők bevonása, interaktív feladatok, esettanulmány, az elmélet és gyakorlat összekapcsolása, ismeretlen helyzetekben való feladatmegoldás, problémafeltárás, egyéneknél rejlő kompetenciák alkalmazása, jó csapat, a csoporttársak közvetlensége, jó hangulat, elméleti részek, az előadások ritmusa, kapcsolatépítés, a vélemény szabad megfogalmazása.*

Interjúk

A két közigazgatási szakemberrel folytatott interjúból lesűrűsíthető tapasztalatok megerősítik, hogy a nyilvánvaló kulturális különbségek a módszer alkalmazhatóságát és eredményességét számottevően nem befolyásolják. Erről tanúskodik két a területi közigazgatásban vezetőként dolgozó jogász interjúalany beszámolója is. Mindketten részt vettek képzéseken és trénerképzőn is, saját szakmai munkájukban trénerként és vezetőként is alkalmazzák a tanult módszereket, amelyek az ő gyakorlatukban – egy északnyugati magyarországi megyében – is elnyerték a résztvevők tetszését. Az évek távlatából a következőket mondták az interaktív képzéssel való első találkozásukról:

- Gy: Eleinte teljesen komolytalannak éreztem, hogy mi most labdákat dobálunk, meg csoportokban beszélgetünk, szerepjátékot játszunk, ...utána elég gyorsan jött a felismerés, hogy

ezzel részesévé váltam a tanulási folyamatnak, nem pusztán elszenvettem a tanítást, és amit megtanultam, azt úgy tanultam meg, hogy rögtön alkalmazni is tudtam, hiszen a tréner az ismeretek gyakorlati alkalmazásában is segít. Ez utóbbi sikerélményt adott, ami motivált a téma további tanulmányozására.

- *R: Részvevőként is nagyon jó érzés volt, hogy megszólaltattak olyan kérdésben, ahol a véleményemre vagy épp az érzéseimre voltak kíváncsiak, s úgy éreztem, hogy kockázat nélkül szólalhatok meg, mert nem emlékeztetett a vizsgaszituációra, s nem kellett a megszégyenüléstől tartani. Az élményen túl jövőbeli fejlődésemet is meghatározta, konkrétan „beleszerettem” a módszerbe.*
- *R: Akkoriban teljesen újszerűek voltak azok az interaktív módszerek a közigazgatási továbbképzések világában, a korábbi frontális előadások élménye helyett az interaktív, a résztvevőket bevonó módszer nemcsak izgalmasabbnak és érdekesebbnek, de hasznosabbnak is tűnt a számomra. A fő felismerésem az volt, hogy amit hallunk azt elfelejtjük, de amit magunk dolgozunk ki, amiért meg kell küzdeni, az megmarad.*

R. az eltelt idő alatt teljes mértékben elköteleződött a tréneri hivatás mellett, ma már inkább trénernek, mint jogásznak érzi magát, annak ellenére, hogy az utóbbi években ennek gyakorlására kevesebb lehetősége nyílt. Az ilyen típusú pályamódosítás, mint láttuk, az amerikai gyakorlatban tipikusnak mondható, úgy tűnik, hogy a kultúrák ezen a ponton is találkoznak, az ebben rejlő hozadékokat érdemes lenne szervezeten és széles körben hasznosítani nálunk is.

A közszolgálati képzés/továbbképzés módszertani kultúrájának átalakítását célzó folyamatok során kiváló lehetőség nyílna a gyakorló szakemberek bevonására a képzési feladatokba akár képzett egyetemi oktató mellett, akár önállóan is. A belső képzések számára fontos trénerbázis jelentene, de ennél szélesebb körben országos szinten is szolgálhatná, a jelenleginél sokkal jobban, a gyakorlati tapasztalatátadást és a jó gyakorlat továbbadását mind a felsőoktatásban, mind pedig a továbbképzésben.

A TÖOSZ mint önkormányzati szövetség, amely több tekintetben az ICMA-hoz hasonló funkciókat tölt be, az utóbbi években jelentős előrelépést tett a tagjainak nyújtott képzési szolgáltatások kiszélesítésében, amelynek szintén részét képezi a gyakorló szakemberek bevonása az oktatásba. Hazai viszonylatban az egyetem és a gyakorlati terep közötti partnerségek csak konkrét projektek kapcsán szoktak működni, a hosszútávú együttműködés mindkét szféra számára hiánypótló lenne, amit elsősorban az egyetemi szféra nagyobb nyitottságával lehetne megalapozni.

Módszertani paradigmaváltás

A 4. fejezetben bemutatott képzésszervezési és módszertani megoldások (pl. az igényfelmérés, az esettanulmány, a kritikus esemény vagy a benchmarking oktatási/képzési célú alkalmazása) szintén számos olyan lehetőséget kínálnak, amelyek megfelelő adaptációval és útmutatóval a jelenlegi gyakorlat javítását és színesítését, eredményezhetnék. Összességében a módszertani kultúra megújítására lenne szükség, ez azonban csak az oktatói kör andragógiai módszertani felkészítésével, továbbképzésével biztosítható. Segítséget jelenthetne az ICMA módszertani kézikönyvéhez és útmutatóihoz hasonló felhasználóbarát gyakorlati útmutató közreadása, de mindenek-

előtt a szükséges szemlélet- és attitűdváltozást hozó, a tapasztalati és a reflektív folyamatokra építő tanulás. Ha gyors áttörést nem is hozna, az eredmények folyamatosan és hosszabb távon feltétlenül kamatoznának a magyar közszolgálati szakemberképzés minden területén.

Ezzel a kör be is zárul, vagy éppen kitágul egy a felnőtt tanulók igényeire nyitott és adekvát módszertani kincstárral reagálni tudó oktatói/tréneri kör befogadására. Kutatási eredményeim azt bizonyítják, hogy az amerikai gyakorlat számos olyan megoldással, jól működő és bevált módszerrel szolgálhat, amelyeknek a hazai viszonyokhoz való adaptációjával az előremutató változás folyamatai meggyorsíthatók.

BIBLIOGRÁFIA

- Alden, Jay és Kirkhorn, Judith (1996): Case Studies. In Craig, Robert L.: *The ASTD Training and Development Handbook*. McGraw-Hill, Boston. 497–516 (4. kiad.).
- Altenburger, Christine (2002): *Attaining A Wise Outcome: Problem Solving for Public Officials*. Southwestern Pennsylvania Commission, Pittsburgh.
- Apps, Jerold W. (1979): *Problems in Continuing Education*. McGraw-Hill Book Company, United States.
- Apps, Jerold W. (1985): *Improving Practice in Continuing Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco – London.
- Argyris, Chris (1997): Double Loop Learning in Organizations. *Harvard Business Review*, September–October 1997.
- Babbie, Earl (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Ford. Kende Gábor és Szaitz Mariann. Balassi Kiadó, Budapest (átdolg. 6. kiad.).
- Bagdy Emőke (1994): A csoport specifikus hatótényezők: a csoportdinamikai történések. In Szekszárdi Júlia (1994, szerk.): *Konfliktuspedagógiai szöveggyűjtemény*. Veszprémi Egyetem, Veszprém, 53–58.
- Baka Magdolna és Szakács Gábor, et al. (2006): *Az új típusú közszolgálati teljesítményértékelés bevezetése*. Miniszterelnöki Hivatal Kormányzati Személyügyiért Felelős Államtitkársága és a Magyar Közigazgatási Intézet, Budapest.
- Bakacsi Gyula (2010): *Kooperatív stratégia – kulturális paradigmaváltás? VIII. Nemzetközi Konferencia, Miskolci Egyetem*. <http://gtk.unimiskolc.hu/files/520/menedzsment2.pdf> – letöltve 2012. január 10.
- Banovetz, James M. (1998): *Supplement to Managing Local Government: Cases in Decision Making*. ICMA, Washington D.C.
- Banovetz, James M., Levin, Mark M. és McDowell, Michael (2000): *A Practitioner's Guide to Teaching Public Administration*. <http://www.naspaa.org/principals/resources/managers.asp> letöltve 2011. május 27.
- Barcy Magdolna (1997): *A csoportok hatékonysága és a személyes változás*. Animula Kiadó, Budapest.
- Beard, Colin és Wilson, John P. (2006): *Experiential Learning. A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. Kogan Page, London and Philadelphia (2. kiad.).
- Behn, Robert D. (2002): Government Performance and the Conundrum of Public Trust. In Donahue, John és Nye, Joseph S., Jr. (2002, szerk.): *Market-based governance, Supply Side, Demand side, Upside and Downside*. Brookings Institution Press, Washington DC, 323–342 (Visions of Governance in the 21st Century sorozat).

Belényesi Emese (2009): Közigazgatási továbbképzések a kompetenciafejlesztés tükrében. PhD disszertáció.

Belényesi Emese (2011): Közigazgatási képzések, továbbképzések – oktatásmódszertani kérdések, lehetőségek. *Magyar Közigazgatás*, Új folyam, 3. szám, 10–23, 75–89.

Belényesi Emese és Dobos Ágota (2010): Közigazgatási továbbképzések – módszertani alternatívák egy empirikus vizsgálat tükrében. *Új Magyar Közigazgatás*, 3. évf. (2010), 11. szám, 19–27.

Bens, Ingrid (2000): *Facilitating With Ease!: A Step-by-Step Guidebook with Customizable Worksheets on CD-ROM*. Jossey-Bass, ISBN 0-7879-5194-3

Bjornlund, Lydia et. al. (1998): *Guide to Local Government Training*. ICMA, kézirat.

Blanchard, Lloyd A. és Donahue, Amy K. (2008): Teaching Leadership in Public Administration. *Journal of Public Affairs Education*. Volume 13, No 3–4, 461–485.

Bland, Robert L. (2011): *Public Service in a Time of Tragedy*. Academic Matters. http://icma.org/en/Article/100922/Public_Service_in_a_Time_of_Tragedy?pub=2&issue= – letöltve 2011. június 3.

Bogan, Christopher E. és English, Michael J. (1994): *Benchmarking for Best Practices. Winning through Innovative Adaptation*. McGraw-Hill, Boston.

Bogan, Christopher E. és English, Michael J. (1996): Benchmarking for Best Practices. In Craig, Robert L.: *The ASTD Training and Development Handbook*. McGraw-Hill, Boston. 395–412 (4. kiad.).

Boyatzis, Richard E. (1982): *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. John Wiley, Chichester.

Branch, Shelly (1999): The 100 Best Companies to Work for America. *Fortune* (139), 118–144.

Bredo, Eric (2006): Philosophies of Educational Research. In Green, J., Camilli, G. és Elmore, P. (2006, szerk.): *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Lawrence Erlbaum Associates, N. Y. (3. kiad.).

Brocher, Tobias (1975): *Csoportdinamika és felnőttoktatás*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Brookfield, Stephen D. (1986): *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.

Bryer, Thomas (2010): Across the Great Divide: Social Media and Networking for Citizen Engagement. In Svara, James H. és Denhardt, Janet (2010, szerk.): *Connected Communities: Local governments as a partner in citizen engagement and community building*. <http://www.tlgconference.org/communityconnectionswhitepaper.pdf> (73–80. o.) – letöltve 2011. szeptember 15.

Carl Vinson Institute of Government, University of Georgia: Customer Service in Georgia State Government: An Assessment of the „Art of Exceptional Customer Service” Training Program, 2009. Forrás: OCS_Final_Rpt_sans_appendix.pdf (1–36. o.).

Chmaj, Ludwik (1969): *Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában*. Ford. Szilágyi Pál. Gondolat Kiadó, Budapest.

Connor, Mary és Pokora, Julia (2007): *Coaching and Mentoring at Work: Developing Effective Practice*. Open University Press, Maidenhead, England.

Coombes, David (1997): The Place of Public Management in the Modern European State. In Coombes, David és Verheijen, Tony (1997, szerk.): *Public Management Reform – Comparative Experiences from East to West*. European Commission 7–24.

Cox, Raymond, Gabris, Gerald T. és Levin, Mark M. (2010): Educating Local Government Managers for the Twenty-First Century: A Preface to the Symposium. *Journal of Public Affairs Education*, Volume 16(3), 325–336.

Creswell, John W. (2007): *Qualitative Inquiry and Research Design*. Sage Publications, Thousand Oaks etc. (2. kiad.).

Creswell, John W. (2003): *Research Design*. Sage Publications, Thousand Oaks etc. (2. kiad.).

Cserny Ákos (2011): Közhivatalnokok képzése a Nemzeti Köszolgálati Egyetemen. *Magyar Közigazgatás*, Új folyam, 3. szám, 50–56.

Daloz, Laurent A. (1999): *Mentor Guiding the Journey of Adult Learner*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Darkenwald, G. G. és Merriam, Sharan B. (1981): *Adult Education: Foundations of Practice*. Harper & Row Publishers, New York.

Dispenza, Joe D. C. (2007): *Evolve Your Brain*. Health Communications, Inc. Florida.

Delamare Le Deist, Françoise és Winterton, Jonathan (2005): What is Competence? *Human Resource Development International*, Volume 8, No 1 (March 2005), 27–46. <http://www.fse.provincia.tn.it/prgleonardo/leonardo/public/documentation/FinalSeminar/CompWintertonEN.pdf> – letöltve 2011. december 25.

Deme Csilla (2007): A közzolgálati rendszerek összehasonlító elemzése. *Közigazgatás, reform*, 2007. június. <http://epa.oszk.hu/00400/00458/00126/3489.html>

Dewey, J. (1912): *Iskola és társadalom*. Ford. Dr. Ozorai Frigyes. Lampel R. K., Budapest.

Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. http://www.ilt.columbia.edu/publications/Projects/digitexts/dewey/d_e/chapter13.html – letöltve 2012. január 10.

Dewey, John (1927): Az érdeklődés és az erőfeszítés az akaratnevelésben. Ford. Kenyeres Elemér. *Kisdednevelés*, LII. évf., 9–12. szám

Dewey, John (1976): *A nevelés jellege és folyamata. Pedagógiai hitvallásom*. Ford. Molnár Magda. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Dinas, Paul, Northrup, Lynn és Lynn, Jan (2010, szerk.): The complete Idiot's guide to getting government jobs. The Partnership for Public Service: Getting Government Jobs. Alpha, Indianapolis.

Dobos Ágota (2009a): Az interaktív felnőttképzés eredményességének kérdése a tréning módszer tükrében. *Felnőttképzés*, 2009/2. szám, 42–48.

Dobos Ágota (2009b): The Facilitative Adult Trainer Role. *Practice and Theory in Systems of Education*, Volume 4, No 1, 67–78.

Dobos Ágota (2010): Felnőttképzés amerikai módra? *Felnőttképzési Szemle*, IV. évf. 1. szám, (2010. december), 15-19.

http://epa.oszk.hu/01200/01251/00004/pdf/fe_f_szemle_2010_1_015-019.pdf

Dobos Ágota (2011a): Közszolgálati akadémia az Amerikai Egyesült Államokban. *Pro Publico Bono. Állam- és Közigazgatástudományi Szemle*, 2011/1. szám, 109–116.

Dobos Ágota (2011b): Magyar szemmel amerikai közigazgatási programok világában. *Önkormányzat*, XXI. évf. (2011. január), 23-25.

Dobos Ágota (2011c): Új felnőttképzési tendenciák kérdőjelekkel–amerikai tapasztalatok nyomán. *Felnőttképzési Szemle*, V. évf. 1. szám, (2011. november), 18-24.

http://epa.oszk.hu/01200/01251/00005/pdf/fe_f_szemle_2011_1-2.pdf

Dobos Ágota és Tóth József János (2001): A magyar köztisztviselők felkészítése az EU csatlakozásra. Máthé Gábor (szerk.)(2001): *Európai integráció–Regionális politika*. BKÁE, Budapest, 189-198.

Doyle, Michael (2007): Foreword. In Kaner, Sam, Lind, Lenny et al. (2007) *Facilitator's Guide to Participatory Decision-Making*. Jossey-Bass, San Francisco, XI–XVI.

Driscoll, Margaret (1999): Web-Based Training in the Workplace. *Adult Learning*. Volume 10, Issue 4, 21.

Edelson, Paul J. (1998): *Concepts and Trends in American Adult Education*. http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1998/edelson98_01.htm – letöltve 2011. június 28.

Ehrlich Geen, Linda (2002): Supervisory Skills for Improved Employee Performance, Leader's Guide. ICMA.

Elias, John L. és Merriam, Sharan B. (2005): *Philosophical Foundations of Adult Education*. Krieger Publishing Company, Malabar, Florida (3. kiad.).

Ellet, William (2007): *The Case Study Handbook*. Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts.

Englund, Tomas (2000): Rethinking Democracy and Education Towards an Education of Deliberative Citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32/2., 305–313.

Falus Iván (2004, szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (2009): A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása. In Szegedi Eszter (2009, szerk.): *Kompetencia, tanulás eredmények, képzési keretrendszerek*. Tempus Közalapítvány, Budapest. 7–17.

Feketéné Szakos Éva (1998): Konstruktivizmus a felnőttnevelés filozófiájában. In Bábosik István és Széchy Éva (1998, szerk.): *Új tehetségek és kutatási eredmények a neveléstudományban*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék Közleményei, 170–180.

Feketéné Szakos Éva (2002): Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? *Iskolakultúra*, 2002/9. szám, 29–42.

Feketéné Szakos Éva (2006): Cselekvés helyett tanulás? In Feketéné Szakos Éva (2006, szerk.): *Fókuszban a felnőttek tanulása*. Szent István Egyetem, Gödöllő, 33–43.

Fischer Andrea és Halász Gábor (2009): *Tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Tempus Közalapítvány. (Bologna Füzetek 2.). http://www.tpf.hu/upload/docs/konyvtar/bologna/bologna_fuzetek_2_honlapra_hatalyos.pdf – letöltve 2011. július 30.

Flanagan, John C. (1954): The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, Volume 51, No 4 (1954. július), 324–358.

Foote, Chandra J., Vermette, Paul J. és Battaglia, Catherine F. (2001): *Constructivist Strategies: Meeting Standards and Engaging Adolescent Minds*. Eye on Education, Larchmont, NY.

Földes Zoltán, Kovács Miklós és Nagy Tamás (2007): Mószerantani kézikönyv a gazdálkodó szervezeteknél gyakorlati képzést végző szakemberek részére. <http://www.gymskik.hu/download.php?id=1214> – Letöltve: 2012 március 20.

Freyss, Siegrun Fox (2002): Human Resource Management in Local Government: Essential Guide. ICMA, Washington DC.

Gajduscek György (2008): A közszolgálat. A magyar közigazgatás személyi állománya és személyzeti rendszere az empirikus adatok tükrében. KSH, Budapest.

Galagan, Pat (2003): The Future of the Profession Formerly Known as Training: Is a Profession That Doesn't Know What to Call Itself Having an Identity Crisis, or Morphing into Something New and Better? or Will Training Kill off Its Brand Equity Just as It's Beginning to Have Some? and What about Training as a Profession? as Kids on a Long Trip Will Ask, „Are We There Yet?”. *T&D*. Volume 57, 28–38.

Goleman, Daniel (2004): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Ford. Kovács Kristóf et al. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

Goleman, Daniel (200t): *Társas intelligencia*. Ford. Buda Júlia. Nyitott Könyvműhely Budapest.

Goleman, Daniel, Boyatzis, Richard és McKee, Annie (2002): *A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma*. Ford. Ballér Piroska. Vince Kiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Goski, Jill (2010): A model of leadership development. *Public Personnel Management*. International Personnel Management Association.

<http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-160542389/model-leadership-development.html> – letöltve 2010. június 25.

Graham, Allison T., Jr. (1992): Public and Private Management: Are they fundamentally Alike in All unimportant Respects? In Stillman II., Richard J. (1992): *Public Administration Concepts and Cases*. Houghton Mifflin Company, Boston – New Jersey. 282–286. (5. kiad.).

Green, Marnie E. (2000): Beware and Prepare: The Government Workforce of the Future. *Public Personnel Management*, Volume 29, No. 4, 435–444. International Personnel Management Association, Alexandria VA.

Greener, Ian (2009): *Public Management. A Critical Text*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Gulyás Gyula és Jenei György (2002): *Összehasonlító közpolitika*. AULA, Budapest.

Harling, Kenneth: *An Overview of Case Study*. Wilfrid Laurier University, Waterloo, Ontario, Canada. http://www.farmfoundation.org/news/articlefiles/284-1_harling.pdf – letöltve 2011. augusztus.

Hart, Frederick M. és Norwood, J. Michael (1994): *Professional Education in the United States: Experiential Learning, Issues, and Prospects*. (Section III. Legal Education). Praeger Publishers, Westport, CT.

Dr. Henczi Lajos és Zöllei Katalin (2007): *Kompetencia-menedzsment*. Perfekt, Budapest.

Hofstede, Geert és Hofstede, Gert Jan (2008): *Kultúrák és szervezetek*. Ford. Oláhné Szentessy Éva. VHE Kft., Pécs.

Horváth M. Tamás (2005): *Közmenedzsment*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.

Houle, Cyril O. (1981): *Learning in the Professions*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco – Washington – London.

Huggett, Cindy (2010): *Virtual Training Basics*. ASTD Press, Alexandria VA.

ICMA State of Profession Suűrvey 2009.

http://www.icma.org/en/icma/knowledge_network/documents/kn/Document/100267/

- Janda, Kenneth, Berry, Jeffrey M. és Goldman, Jerry (1992): *The Challenge of Democracy: Government in America*. Houghton Mifflin Company, Boston, Toronto.
- Jenei György (2005): *Közigazgatás-menedzsment*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Jick, Todd D. (1979): Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24 (December), 602–611.
- Kadocsa László (2006): Az atipikus oktatási módszerek. NFI, Budapest. https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Felnottkepzesi_kutataso_k/DL.php?f=01_kadocsa.pdf – letöltve 2010. december 2.
- Kálmán Anikó (2005): A felnőttoktatásban és -képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága. NFI, Budapest. 5–60. <http://mek.niif.hu/06500/06501/06501.pdf> – letöltve 2011. október 10.
- Kálmán Anikó (2009): *Az oktatástól az önálló tanulásig*. BMGE Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest.
- Kamarck, Elaine Ciulla (2002): The End of Government as We Know It. In Donahue, John D. és Nye, Joseph S., Jr. (2002, szerk.): *Market-Based Governance*. Brookings Institution Press, Washington D.C. 227–259.
- Kemp, Roger L. (2002): *How American Governments Work*. McFarland & Company, Inc., Publishers Jefferson, North Carolina and London.
- Kennedy, Declan (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*. Angol változat: University College, Cork (a magyar változat letölthető: Tempus Közalapítvány: www.tka.hu).
- Kis Norbert (2010): „Aki a hazát szereti, egy végzetet szeret” – értékek és elvek a közigazgatási személyzetpolitikában. *Új Magyar Közigazgatás*, 3. évf., 11. szám (2010. november), 35–40.
- Kis Norbert (2011): A megújuló közszolgálati szakemberképzés kihívásai és lehetőségei. *Magyar Közigazgatás*, Új folyam, 3. szám, 10–23.
- Klein Sándor (2009): *Vezetés- és szervezetszichológia*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.
- Knasel, Eddy, Meld, John és Rossetti, Anna (2000): *Learn for Your Life. A blueprint for continuous learning*. Financial Times Prentice Hall, Great Britain.
- Knowles, Malcolm S., Holton, Elwood F. és Swanson, Richard A. (1998): *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human resource development*. Gulf Publishing Company, Houston, Texas.
- Koenig, Heidi (2010): The role of the public employee in citizen participation. In Svava, James H. és Denhardt, Janet (2010, szerk.): *The Connected Community: Local Governments as Partners in Citizen Engagement and Community Building*. Arizona State University. 120–124. <http://www.tlgconference.org/communityconnectionswhitepaper.pdf> – letöltve 2011. október 1.

- Kohlbacher, Florian (2006): The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *FQS Forum: Qualitative Social Research*, Volume 7, No 1 (January), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/75/153#g1> – letöltve 2011. szeptember 15.
- Koltányi Gergely és Kowalik Tamás (2011): A továbbképzések megújítása a közszolgálatban. *Magyar Közigazgatás*, Új folyam, 3. szám, 57–66.
- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kotschy Beáta (2003): Az oktatás célrendszere. In Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 138–164.
- Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár*. ÚMK, Budapest.
- Kraiciné Szokoly Mária (2006): Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kvale, Steinar (2005): *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Ford. Kovács Bence és Sivadó Ákos. Jósöveg Műhely Kiadó, Budapest.
- Laird, Dugan (2003): *Approaches to Training and Development*. Third edition revised and updated by Sharon S. Naquin and Elwood F. Holton III. Perseus Publishing, Cambridge, MA (3. kiad.).
- Lazenby, Scott (2010): The Adequacy of MPA Course Content in Preparing Local Government Managers. *Journal of Public Affairs Education*, Volume 16(3), 337–360.
- Linder Viktória (2010): Konvergencia, mintakövetés a közszolgálati rendszer korszerűsítésében. *Új Magyar Közigazgatás*, 3. évf., 11. szám (2010. november), 1-18.
- Looking to the Future: Human Resource Competencies (1999): An Occupation in Transition.
- A Comprehensive Study of the Federal Human Resources Community, Part 2. United States Office of Personnel Management. MSE-99-6. <http://www.opm.gov/studies/Trans2.pdf> – letöltve 2010. június 23.
- Lőrincz Lajos (1997): *A közigazgatás-tudomány alapjai*. Rejtjel, Budapest.
- Mann, Gregory A. (2006): A motive to serve: public service motivation in human resource management and the role of PSM in the nonprofit sector. *Public Personnel Management*. International Personnel Management Association.
- Maróti Andor (2005): Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről. Nyitott Könyv, Budapest.
- Maróti Andor (2010): *Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Marsick, Victoria J. (2004): Case Study. In Galbraith, Michael W. (2004, szerk.): *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*. Kieglar Publishing Company, Malabar, Florida, 383–405. (3. kiad.)
- Mastracci, Sharon H., Newman, Meredith A. és Guy, Mary E. (2010): Emotional Labor: Why and How to teach it. *Journal of Public Affairs Education*, Volume 16, No 2, 123–141.
- Mátrai Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mayrai, Fahim (2011): Council Managers are running more and more American cities. www.citymayors.com
- McClelland, David C. (1973): Testing for Competence Rather than for Intelligence. *American Psychologist*, No 2 (1), 1–14. Washington: American Psychological Association.
- McFee, Thomas S. et al. (2003): *Leadership for Leaders – Senior Executives and Middle Managers*. A Report by a Panel of the National Academy of Public Administration. Washington D.C.
- Merraim, Sharan B. és Brockett, Ralph G. (2007): *The Profession and Practice of Adult Education*. Jossey-Bass, John Wiley & Sons, Inc., San Francisco.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Moon, Jennifer A. (2004): *A Handbook of Reflective and Experiential learning. Theory and Practice*. RoutledgeFalmer, London and New York.
- Moore, Barbara H. (1994): Managing Cities and Counties: ICMA Activities and Resources. *Public Administration Review*, Volume 54, No 1 (Jan.-Feb., 1994), 90–92.
- Moulder, Evelina (2010): *Citizen Engagement: An Evolving Process*. icma.org/en/icma/knowledge_network/documents/kn/Document/301649/Citizen_Engagement_An_Evolving_Process. – letöltve 2011. augusztus 10.
- Nagy Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Bt., Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra*, 1997/2. szám, 21–33 (I); 1997/3. szám, 22–40 (II); 1997/4. szám, 3–20 (III).
- Nahalka István (2003): *Túl a falakon. Az iskolán kívüli nevelés módszerei*. Gondolat Kiadó Kör, Budapest.
- Nahalka István (2001): *A tanulásra vonatkozó tudományos nézetek fejlődése*. In Szabó László Tamás (2001, szerk.): *Didaktika szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 203–231.

Office of Management and Organization: *Training and employee development directive*. DAO. 202–410.

O'Neill, Mary Beth (2008): *Coaching. A vezetői szerep és feladat tudatosítása*. Ford. Németh Ádám. HVG Könyvek, Budapest.

Newcomer, Kathryn E. és Allen, Heather (2008): Public Service Education: Adding Value in the Public Interest. *Journal of Public Affairs Education*, Volume 16, No 2, 207–230.

Newell, Chardlean (2004): *The Effective Local Government Manager*. ICMA, Washington DC.

Ollé János és Szivák Judit (2006): *Módszertár*. Okker Kiadó, Budapest.

Osborne, David és Gaebler, Ted (1994): *Új utak a közigazgatásban*. Ford. Hógye Mihály és Jenei György. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Paddock, Susan C. (1997): Benchmarks in management training. *Public Personnel Management*. International Personnel Management Association. AccessMyLibrary, 30 June 2010. <http://www.accessmylibrary.com>

Patyi András (2011): „E pluribus unum” – A Nemzeti Köszolgálati Egyetem előtt álló kihívások. *Magyar Közigazgatás*, Új folyam, 3. szám, 24–31.

Phillips, Jack J. és Stone, Ron Drew (2002): *How to Measure Training Results*. McGraw-Hill Companies, New York etc.

Pious, Richard M. (1986): *American Politics and Government*. McGraw-Hill Book Company, New York etc.

Pollitt, Christopher és Bouckaert, Geer (2004): *Public Management Reform: A Comparative Analysis*. Oxford University Press (2. kiad.).

Queeney, Donna S. (1996): Continuing Professional Education. In Craig, Robert L. (1996): *The ASTD Training and Development Handbook*. McGraw-Hill, Boston. 698–724. (4. kiad.).

Queeney, Donna S. (2000): Continuing Professional Education. In Wilson, Arthur L. és Hayes, Elisabeth R. (2000, szerk.): *Handbook of Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass, a Wiley Company, San Francisco. 375–391.

Rogers, Carl R. és Freiberg, H. Jerome (2007): *A tanulás szabadsága*. Ford. Klein Sándor et al. EDGE 2000 Kiadó, Budapest.

Rudas János (1997): *Delfi örökösei*. Gondolat–Kairosz, Budapest.

Rudas János (2009): *Javne örökösei*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.

Rudinger, Katerina és McVerry, Alana (2007): *Exploiting Europe's Knowledge Potential*. <http://www.theworkfoundation.com>

- Sajtos László és Mitev Ariel (2009): *SPSS Kutatási és Adatelemzési Kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest.
- Salamon, Lester M. (2002, szerk.): *The Tools of Government*. Oxford University Press.
- Sánta Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest (Kutatás-módszertani Kiskönyvtár).
- Savits, Hank V. és Vogel, Ronald K. (2005): *The United States: executive centred politics*. In Denters, Bas és Rose, Lawrence E (2005, szerk.): *Comparing Local Governance, Trends and Developments*. Palgrave Macmillan, Houndmills. 211–227.
- Scanlon, Lesley (2011, szerk.): „Becoming a Professional” – An Interdisciplinary Analysis of Professional Learning. Springer, Dordrecht.
- Schön, Donald A.(1991): *The Reflective Practitioner*. Arena Ashgate Publishing, London.
- Schwarz, Roger, Davidson, Ann et al. (2005): *Skilled Facilitator Fieldbook*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Seidman, Irving (2002): *Az interjú mint kvalitatív kutatási módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Senge, Peter M. (1990): *The Fifth Discipline*. Doubleday, New York.
- Smith, Mark K. (1997, 2004): *Carl Rogers core conditions and education. The encyclopaedia of informal education*. www.infed.org/thinkers/et-rogers.htm – letöltve 2010. január.
- Sparhawk, Sally (1994): *Identifying Targeted Training Needs*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Stillman II., Richard J. (1992): *Public Administration Concepts and Cases*. Houghton Mifflin Company, Boston – New Jersey (5. kiad.).
- Stillman, Richard J. (1994): *Közigazgatás*. Ford. Barabás András et al. Osiris–Századvég, Budapest.
- Sugue, B. és Rivera, R. J. (2005): *The American Society for Training and Development. Annual review on trends in workplace learning and performance*. ASTD 2005 state of industry report. <http://www.astdgreaterbroward.org/> – letöltve 2010. június 26.
- Svara James H. és Denhardt, Janet (2010, szerk.): *The Connected Community: Local Governments as Partners in Citizen Engagement and Community Building*. Arizona State University. <http://www.tlgconference.org/communityconnectionswhitepaper.pdf> – letöltve 2011. október 1.
- Swan, Karen (2003): Developing Social Presence in Online Course Discussions. In Naidu, Som (2003, szerk.): *Learning & Teaching with Technology: Principles and Practices*. Kogan Page, London. 147–164.

Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Sz. Molnár Anna (2002): A felnőtteket oktató tanárok szakmai készségei a kommunikatív andragógia nézőpontjából. In B. Gelencsér Katalin és Pethő László (2002, szerk.): *Közművelődés és felnőttképzés*. ELTE TFK, Budapest. 174–182.

Szabóné Molnár Anna (2005): A professzionális tanár. A kommunikatív és interaktív készség mint felnőttoktatói kompetenciaterület. *Felnőttképzés*, III. évf., 3–4. szám, 6–9.

Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.

Tapscott, Don (1996): *Digital Economy, Promise and Perils in the Age of Networked Intelligence*. McGraw-Hill, New York.

Taylor, Kathleen, Marienau, Catherine és Fiddler, Morris (2000): *Developing Adult Learner Strategies for Teachers and Trainers*. Jossey-Bass, San Francisco.

Tennant, Mark (1990): *Psychology of Adult Learning*. Routledge, New York.

Tobias, Sigmund és Duffy, Thomas M. (2009, szerk.): *Constructivist Instruction. Success or Failure?* Routledge, New York – London.

Tóth László (2008): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.

Tuijnman, Albert és Boudard, Emmanuel (2001): *Adult Education Participation in North America: International Perspectives*, 2001.

http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/hrsd/prc/publications/research/2001-000126/adult_lit.pdf – letöltve 2011. június 28.

Ujhelyi Mária (2004): Tanuló szervezet –Szükségyszerűség és korlátok, Valóság, 47. szám 67–72.

USA Office of Personnel Management: Appropriateness of non-technical training, October 1996–September 1997, special study. <http://www.opm.gov/studies/nontectr.pdf>

Van Slyke, David és Roberts, Alasdair (2007): Good Intentions, Bad Idea.

letters@govexec.com, August 27, 2007.

Waffle, David, Vargas, Claudia Maria et al. (2010): Community Engagement Comes to Mean a Commitment. *ICMA PMPlus*, Volume 92, No 1. <http://www.icma.org> – letöltve 2011. szeptember 10.

Walsh, Mary (2003): *So Now You're a trainer!* ICMA Washington.

Waite, Richard S. és Humphrey, Fowler C. (2002): Using Web-based Training in Adult Education. *Journal of Adult Education*, Volume 31, Issue 1, 8.

Weiss, Tracey és Kolberg, Sharyn (2003): *Coaching Competencies and Corporate Leadership*. St. Lucie Press, Boca Raton, FL.

Wilson, James Q. (1994): *American Government*. D. C. Heath and Company, Lexington etc.

Wilson, Woodrow (1887): *The Study of Administration*.

<http://teachingamericanhistory.org/library/index.asp?document=465> – letöltve 2010. január 14.

Yalom, Irvin D. (1995): *A csoportpszichoterápia elmélete és gyakorlata*. Ford. XY. Animula Kiadó, Budapest.

Yin, Robert K. (2009): *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Los Angeles etc. (4. kiad.).

Zimmerman, Barry J. és Schunk, Dale H. (2003, szerk.): *Educational Psychology: A Century of Contributions*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Zinn, Lorainne, M. (2004): Exploring Your Philosophical Orientation. In Galbraith, Michael W. (2004, szerk.): *Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction*. Kiegler Publishing Company, Malabar, Florida. 39–74. (3. kiad.).

Zrinszky László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

RÖVIDÍTÉSEK JEGYZÉKE

EI:	Emotional Intelligence (Érzelmi intelligencia)
FEI:	Federal Executive Institute (Szövetségi Vezetőképző Intézet)
ICMA:	International City County Management Association (Nemzetközi Város és Megye Vezetési Szövetség)
NAPA:	National Academy of Public Administration (Nemzeti Közigazgatási Akadémia)
NASPAA:	National Association of Schools of Public Affairs and Administration (A Közügyi és Közigazgatási Főiskolák Nemzeti Szövetsége)
OD:	Office of Organizational Development (Szervezetfejlesztési Iroda)
OPM:	Office of Personnel Management (Személyügyi Igazgatási Hivatal)
UGA:	University of Georgia, Athens (Georgiai Egyetem Athensban)

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: A kutatás szintjei és dimenziói.....	16
2. ábra: Andragógia a gyakorlatban. (Knowles, Holton és Swanson, 1998). Forrás: Knowles, et al., 1998.	45
3. ábra: Vezetői utazás. Forrás: FEI 2011–2012. Katalógus.	58
4. ábra: Szövetségi kompetenciamodell. 1992. Forrás: McFee, 2003, 151.....	62
5. ábra: Vezetői kulskompetenciák a szövetségi közszolgálatban.	66
6. ábra: Szociális tudatosság a vezetői kompetenciátárban. Forrás: McFee, 2003, 155.....	69
7. ábra: A módszer definíció tartalmi dimenziói.....	86
8. ábra: A FEI kurzuskinálata által lefedett kompetenciák	88
9. ábra: FEI kulskompetenciák előfordulási gyakorisága.....	89
10. ábra: ICMA kompetenciák megoszlása.....	90
11. ábra: A FEI kurzuskinálata által lefedett tématerületek	92
12. ábra: Az ICMA kurzusainak tématerületei.....	93
13. ábra: FEI és ICMA kurzusok tématerületeinek megoszlása	94
14. ábra: Módszerek megoszlása a FEI kurzuskinálataban	96
15. ábra: Módszerek megoszlása az ICMA kurzuskinálataban.....	98
16. ábra: Módszerek megoszlása az ICMA jelenléti kurzusain	98
17. ábra: Módszerek megoszlása – FEI és ICMA	99
18. ábra: Módszer és kompetencia, FEI	100
19. ábra: Módszer és kompetencia, ICMA.....	101
20. ábra: Módszer és tématerület, FEI.....	102
21. ábra: Módszer és tématerület, ICMA	103
22. ábra: Kolb tapasztalati tanulás modellje. Forrás: Beard és Wilson, 2006, 33.	108
23. ábra: Módszerek a tapasztalati tanulás fázisaiban. Forrás: Laird, 2003, 147, adaptálva...	109
24. ábra: Kéthelyszínű kollektív esettanulmány Athens, GA-ban	125
25. ábra: Az esettanulmány belső struktúrája.....	127
26. ábra: Az önkormányzat és a helyi közösség viszonyrendszere.....	141
27. ábra: A felnőtt tanulás és képzés folyamata. Forrás: Knowles, 1998, 125. Adaptálta: Dobos Ágota.....	169
28. ábra: A célok kifejezésére használt igék Bloom taxonómia szerinti besorolása. Forrás: Kennedy, 2007, 25-32.....	178
29. ábra: Hatfázisú reflektív folyamatmodell. Forrás: Gibbs, 1998 in Knasel et. al., 120.	205
30. ábra: Az értékelési szinteken végzett vizsgálatok jellemzői. Forrás: Phillips és Stone, 2002, 1.1. ábra,	215
31. ábra: Kompetenciák az amerikai szövetségi és a magyar központi igazgatásban. Forrás: (McFee, 2003; (Baka és Szakács, et al., 2006, 30.)	223
32. ábra: A tanultak hasznosíthatósága a vizsgált hazai képzések tükrében	225
33. ábra: A képzés leghasznosabb részei a vizsgált hazai képzések tükrében	226

TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat: Felnőttképzési irányzatok és tanulélméletek. Zinn, 2004, 72–73. További felhasznált források: Merriam és Brockett, 2007; Foote et al., 2001; Laird, 2003, 125–148; Tóth, 2008; Tobias és Duffy, 2009.	38
2. táblázat: Kompetenciák fontossági és önértékelési sorrendje. Az átdolgozott táblázat forrása: McFee, 2003, 118–119.	64
3. táblázat: Az ICMA képzési struktúrája. Forrás: www.icma.org, Letöltve: 2011. december.	77
4. táblázat: ICMA kompetenciák. Forrás: www.icma.org. 2011. december.	80
5. táblázat: Kódmagyarázat.	100
6. táblázat: Módszerek az ICMA tananyagok és módszertani segédanyagok alapján. Források: USAID ; Bjornlund, 1998; Laird, 2003, 149-205; Walsh, 2003; Kraiciné Szokoly, 2004, 87-156.	106
7. táblázat: A tantermen kívüli képzés szövetségi módszerei. Forrás: OPM, http://www.opm.gov/fedldp/definitions.aspx . Letöltve: 2012. Január 28.	113
8. táblázat: A terepkutatás terve, Athens, GA.	122
9. táblázat: Az interjúk elemzése során felállított tematikus kategóriák.	128
10. táblázat: A szervezetfejlesztési Iroda 2011 őszi továbbképzési programjának struktúrája.	144
11. táblázat: Továbbképzési lehetőségek a közszolgálatban Athensban.	153
12. táblázat: Készségfejlesztő kurzusok a két intézmény kínálatában.	155
13. táblázat: Interaktív módszerek a két intézmény gyakorlatában.	158
14. táblázat: A közszféra és a magánszféra sajátosságai. Forrás: Dunlop in Allison Jr., in Stillman II., 1992.	162
15. táblázat: Az előadó és a facilitátor szerepek. Forrás: Walsh, 2003, 16.. Hiba! A könyvjelző nem létezik. 184	
16. táblázat: Facilitatív szerepek. Schwarz, 2005, in Schwarz et al., 2005, 28.	188
17. táblázat: Alapértékek és feltevések. Forrás: Schwarz, 2005, 36, 42. Adaptálta: Dobos Ágota.	190
18. táblázat: Stratégiák. Forrás: Schwarz, 2005 36, 42. Adaptálta: Dobos Ágota.	191
19. táblázat: Következmények. Forrás: Schwarz, 2005 36, 42. Adaptálta: Dobos Ágota.	191
20. táblázat: Diagnosztikai eszköz a problémák felmérésére. Forrás: Altenburger, 2002, 69.	201
21. táblázat: A strukturált reflexió modellje. Forrás: Johns in Knasel et. al., 118–120.)	204
22. táblázat: Értékelési keretrendszer. Forrás: Phillips és Stone, 2002, 4–8.)	213
* Return on Investment : a befektetés megtérülése.	213

